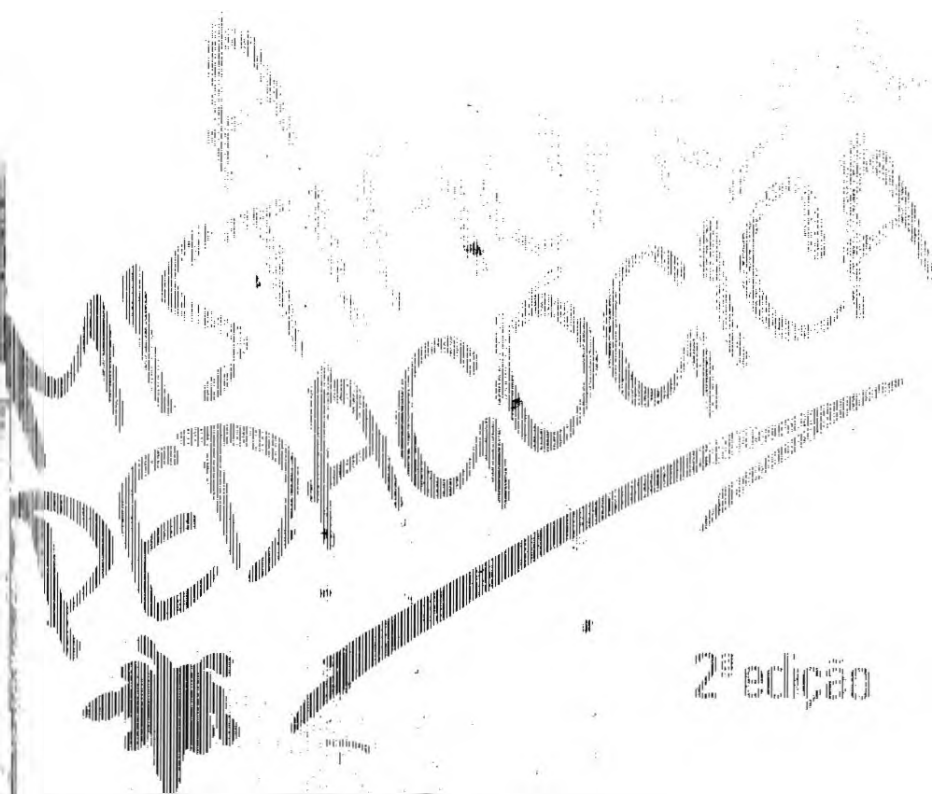


BERNARD CHARLOT



2ª edição

**REALIDADES SOCIAIS
E PROCESSOS IDEOLÓGICOS
NA TEORIA DA EDUCAÇÃO**

ZAHAR



EDITORES

Educação é política. A cultura veicula a ideologia dominante. A escola serve os interesses da classe social que detém o poder. Estas três idéias constam com frequência cada vez maior da literatura política e pedagógica contemporânea.

Como um projeto pedagógico aparentemente humanista e apolítico pode veicular uma ideologia de classe e servir aos interesses da burguesia? Como a ideologia burguesa logra impregnar as concepções culturais, a representação da infância e as práticas escolares? De que modo se articulam pedagogia e ideologia? Estas são as interrogações fundamentais abordadas e discutidas em profundidade em *A Mistificação Pedagógica*.

A pedagogia apresenta a cultura como um fenômeno individual, define o homem e a criança por referência a uma idéia da natureza humana, e concebe a escola como um meio divorciado das realidades econômicas, sociais e políticas. A pedagogia substitui assim a reflexão sobre a influência educativa das realidades sociais por um discurso sobre o Homem, a Criança, a Cultura, a Natureza etc. A essa postura ideológica da pedagogia opõe BERNARD CHARLOT uma concepção social da educação. "Uma pedagogia social da educação deve ajustar-se a um projeto de sociedade." Numa sociedade em que reina a luta de classes, nenhuma pedagogia pode ter valor universal. A luta de classes impregna a teoria pedagógica, tanto quanto influi atualmente em toda teoria social. "A pedagogia social é uma pedagogia socialista."

Após analisar o significado político de classe da educação como transmissora de modelos sociais e difusora de idéias políticas; o funcionamento da ideologia pedagógica; a redução do problema social da educação ao problema da cultura individual; a imagem da infância no pensamento pedagógico comum e nos sistemas pedagógicos correntes; os significados ideológicos da idéia de infância; a natureza da escola como libertação ou alienação, como meio fechado destinado a proteger a criança e como meio educativo com

BERNARD CHARLOT



A SIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA



**REALIDADES SOCIAIS
E PROCESSOS IDEOLÓGICOS
NA TEORIA DA EDUCAÇÃO**

Segunda edição

ZAHAR EDITORES
Rio de Janeiro

Título original:

La mystification pédagogique

Tradução autorizada da primeira edição francesa, publicada
em 1976 por Editions Payot, de Paris, França

Copyright © Payot, Paris, 1976

Todos os direitos reservados.

A reprodução não-autorizada
desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação do copyright. (Lei 5.988)

Edição para o Brasil.

Não pode circular em outros países.

Primeira edição brasileira: 1979

Tradução:

RUTH RISSIN JOSEF

Capa:

JANE

1983

Direitos para a edição brasileira adquiridos por
ZAHAR EDITORES S.A.

Caixa Postal 207 (ZC-00) Rio de Janeiro
que se reservam a propriedade desta versão

Impresso no Brasil

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO, EDUCAÇÃO E POLÍTICA	11
a) A EDUCAÇÃO TEM UMA SIGNIFICAÇÃO POLÍTICA DE CLASSE	11
A educação é política, 11. — A educação transmite os modelos sociais, 13. — A educação forma a personalidade, 16. — A educação difunde idéias políticas, 17. — A educação é encargo da escola, instituição social, 19. — A significação política da educação é historicamente conhecida, 21. — A significação de classe da educação é historicamente conhecida, 23.	
b) A PEDAGOGIA OCULTA A SIGNIFICAÇÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO POR TRÁS DE SEU SENTIDO CULTURAL	25
A educação é, ao mesmo tempo, cultura e integração social, 25. — A pedagogia alega o sentido cultural da educação e mascara ideologicamente sua significação política, e sobretudo sua significação de classe, 27.	
CAPÍTULO 2: CULTURA e IDEOLOGIA	31
A. INTRODUÇÃO: COMO FUNCIONA A IDEOLOGIA PEDAGÓGICA? SIGNIFICAÇÃO MARXISTA DA PALAVRA IDEOLOGIA	31
B. A REDUÇÃO DO PROBLEMA SOCIAL DA EDUCAÇÃO AO PROBLEMA DA CULTURA INDIVIDUAL	33
a) <i>Análise dessa redução</i>	33
Escala social e escala cultural, 33. — A redução no domínio econômico, 35. — A redução no domínio social e político, 37. — A redução apresentada como desvio, 38.	
b) <i>Conseqüências ideológicas dessa redução</i>	39
c) <i>Exemplos</i>	43
Platão, 43. — Rousseau, 45.	
C. A PEDAGOGIA E A DEFINIÇÃO DA CULTURA: O HOMEM E O ABSOLUTO	48
Apresentação dessa definição, 48. — Exemplos, 50. — Conseqüências: a cultura como fenômeno religioso, o ensino como apostolado, o professor como modelo, 53.	

D. A PEDAGOGIA E A DEFINIÇÃO DA CULTURA: A NATUREZA HUMANA	57
a) <i>A idéia de natureza humana</i>	57
A natureza humana é inalienável; desabrochamento, atualização do homem, auto-educação, 57. — A natureza humana é corrompida; o desdobramento da natureza humana, 62.	
b) <i>Natureza humana e sociedade</i>	66
Corrupção primeira e corrupção segunda, 66. — Corruptibilidade individual e corrupção social, 68. — Natureza humana e sociedade ideal; o desdobramento da sociedade, 71	
c) <i>Exemplo: texto de Kant</i>	73
E. O FUNCIONAMENTO IDEOLÓGICO DA PEDAGOGIA	74
a) <i>Significação ideológica do procedimento geral da pedagogia</i>	74
Camuflagem e justificação das desigualdades sociais, 74. — Transformação dos problemas sociais em problemas filosóficos e éticos, 79. — A pedagogia e as outras ideologias, 82.	
b) <i>Significação ideológica dos diversos momentos do procedimento pedagógico</i>	83
Estruturas e lutas sociais, responsabilidade individual, 84. — Modelos éticos e ideologia, 85. — Natureza humana e realidades sociais, a eternidade da pedagogia, 86. — Harmonização dos contrários e unificação social, 88. — Preparação para a vida social, 90.	
F. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO: EXEMPLOS	91
a) <i>Ferrière</i>	91
b) <i>Louis Meylan</i>	93
CAPÍTULO 3: A IDÉIA DE INFÂNCIA	99
A. A IMAGEM DA CRIANÇA NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO COMUM.....	99
a) <i>A idéia de infância é um conceito pedagógico derivado</i>	99
b) <i>A imagem da criança como ser contraditório</i>	101
As contradições da natureza infantil, 101. — Natureza infantil e relação social bilateral adulto-criança, 104. — A autoridade do adulto e a marginalização social da criança, 109.	

B. A IMAGEM DA CRIANÇA NOS SISTEMAS PEDAGÓGICOS: INFÂNCIA E NATUREZA HUMANA	112
a) <i>A idéia de infância nos filósofos</i>	112
b) <i>Infância e corrupção: pedagogia tradicional e pedagogia nova</i>	116
A natureza da criança, 116. — A criança e o adulto, 119.	
Natureza infantil e psicologia da criança, 123.	
c) <i>A idéia de infância e as idéias de natureza, de tempo e de origem</i>	124
Natureza, natureza humana e desenvolvimento natural, 124. — As idéias de tempo e de origem, 130.	
C. SIGNIFICAÇÕES IDEOLÓGICAS DA IDÉIA DE INFÂNCIA	131
a) <i>A idéia de natureza infantil e a significação social da infância</i>	131
A significação econômica e social da infância e a idéia de natureza infantil, 131. — A idéia de infância e as significações ideológicas das idéias de cultura e de natureza humana, 135.	
b) <i>Significação ideológica da pedagogia tradicional e da pedagogia nova</i>	136
c) <i>Significação ideológica da idéia pedagógica de tempo</i>	141
D. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO: EXEMPLO	145
CAPÍTULO 4: A ESCOLA: LIBERAÇÃO OU ALIENAÇÃO?	150
A. INTRODUÇÃO: A ESCOLA E AS IDÉIAS DE ADAPTAÇÃO E DE INADAPTAÇÃO	150
B. A ESCOLA COMO MEIO FECHADO DESTINADO A PROTEGER A CRIANÇA	153
C. A ESCOLA COMO MEIO EDUCATIVO DE FINALIDADES CULTURAIS	160
a) <i>A escola como lugar de instrução e como meio educativo</i>	160
b) <i>A estrutura relacional da escola tradicional</i>	163
c) <i>A estrutura relacional da escola nova</i>	168
d) <i>A bipolarização da pedagogia escolar; exemplo: o interesse e o esforço</i>	172
e) <i>O papel educativo do saber na escola</i>	174
Na pedagogia tradicional, 174. — Na pedagogia nova, 177.	
D. A ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO SOCIAL QUE SE PENSA COMO MEIO CULTURAL	179
a) <i>Introdução: O problema da reinterpretação cultural dos fins sociais da escola</i>	179

b)	<i>A pedagogia tradicional e a idéia de diploma</i>	181
	Hierarquias natural, cultural, escolar e social, 181. — As contradições atuais da idéia de diploma, 183. — Universalidade cultural, desigualdades sociais e hierarquia cultural, 184. — Idade, desigualdades sociais e hierarquia escolar, 188. — A clausura escolar é uma clausura de classe, 189.	
c)	<i>A pedagogia nova e a idéia de sociedade em miniatura</i>	191
	A escola calcada na sociedade, 191. — A escola como modelo social, 193. — O grupo de crianças e a sociedade, 195. — As entidades metafísicas da pedagogia nova, 197. — Pedagogia nova, ética e intersubjetividade, 201.	
E.	ISOLAMENTO ESCOLAR E ALIENAÇÃO SOCIAL	203
a)	<i>Significação ideológica da clausura escolar</i>	203
	Isolamento escolar e ideologia dominante, 203. — Consequências pedagógicas do isolamento escolar, 206.	
b)	<i>A idéia de supressão da escola</i>	209
	As teses da supressão da escola, 209. — Alienação social e alienação escolar, 212. — A mediação escolar; modelos éticos e modelos sócio-políticos, 214.	
	CAPÍTULO 5: ESBOÇO DE UMA PEDAGOGIA NÃO-IDEOLÓGICA	219
A.	INTRODUÇÃO: O OBJETIVO DESTES CAPÍTULOS	219
B.	AS FINALIDADES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO	220
a)	<i>É preciso determinar fins educativos; estes só podem ser finalidades de classe</i>	220
b)	<i>A psicologia da criança não pode definir os fins da educação</i>	225
c)	<i>Crítica a Durkheim e à idéia de sociedade</i>	229
d)	<i>A determinação dos fins sociais da educação: problemas</i>	231
	Pedagogia social e pedagogia burguesa, 231. — Os principais pontos de desacordo para a determinação dos fins sociais da educação, 234.	
e)	<i>Opções pessoais</i>	236
	A dialética entre pedagogia e política, 236. — Opções pessoais, 237.	
C.	A CRIANÇA E O MUNDO ADULTO	244
	Infância e idade adulta, 244. — Impotência fisiológica e poder social da criança, 246. — A relação social entre a criança e o adulto, 251. — A condição infantil, 252. — O problema da socialização da criança, 258.	

D. CULTURA E PERSONALIDADE SOCIAL	263
a) <i>Natureza humana e condição humana</i>	263
A idéia de cultura e a definição ideológica da cultura, 263. — Não existe natureza humana, 267. — Transformação da natureza e integração num mundo social humano, 269. — Diferença entre condição humana e natureza humana, 272.	
b) <i>A cultura humana</i>	274
Definição, 274. — Cultura de classe, 275. — A idéia de personalidade social, 276. — A relação com o outro, 277. — O papel cultural do saber, 278.	
E. A PEDAGOGIA DOS MODELOS SÓCIO-POLÍTICOS E A ESCOLA	281
a) <i>Importância dos modelos sócio-políticos</i>	281
A transmissão dos modelos sociais é inevitável e necessária, 281. — Modelos sócio-políticos e modelos éticos, 284. — Consequências metodológicas, 288.	
b) <i>Problemas colocados por uma pedagogia dos modelos sócio-políticos</i>	290
Normalização e totalitarismo, 290. — O papel dos conhecimentos, 293. — A escola é necessária, 296. — A escola e a formação sócio-política das crianças, 298.	
CONCLUSÃO	303
Pedagogia ideológica e pedagogia social, 303. — Em direção a uma pedagogia social: técnicas Freinet, pedagogia institucional, escolas abertas, escolas paralelas, redes educativas, educação permanente, 305. — Pedagogia social e pedagogia socialista, 308.	
BIBLIOGRAFIA	309

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO EDUCAÇÃO E POLÍTICA

A EDUCAÇÃO TEM UMA SIGNIFICAÇÃO POLÍTICA DE CLASSE

A educação é política

A educação é política. Esta afirmação, há ainda poucos anos, passava por uma profissão de fé revolucionária e causava certo escândalo. Opunha-se a ela a vocação laica da escola. Era emprestar aos fundadores da escola laica um anseio de neutralidade política que estava longe de ser o seu. Jules Ferry, a quem não se pode negar a representatividade nesse domínio, declarava aos professores primários: "Eu não direi, e vocês não me deixariam dizer, que não deve existir no ensino primário, no ensino de vocês, nenhum espírito, nenhuma tendência política... Como vocês não amariam e não fariam amar no seu ensino a Revolução e a República¹?" as escolas "devem, desde a infância, preparar o consenso dos cidadãos sob o regime da Revolução Francesa e da República, que é o seu coroamento definitivo¹". O problema político colocado para a escola laica da Terceira República resume-se bem no tema proposto em 1905 aos candidatos ao Certificado de Aptidão Pedagógica no Departamento de Haute-Loire: "É recomendado aos Professores Primários, por um lado, desprender-se dos incidentes da vida política cotidiana e local, e, por outro lado, ensinar a República e a democracia. É possível, para eles, seguir esta

1 Citado por Georges SNYDERS, *Pédagogie progressiste* (PUF, 1971), p. 182.

dupla direção? Por que e como?" No espírito dos fundadores da escola laica, laicidade não significa, portanto, neutralidade política. A escola laica se quer fundamentalmente republicana, em oposição às opções monárquicas da escola católica. Ela associa o engajamento republicano à recusa de toda intervenção nas querelas partidárias e eleitorais. Reivindicar a laicidade para apresentar a neutralidade política como fundamento da escola é esquecer a origem dessa escola. Ela só é neutra no quadro de uma concordância prévia a respeito de sua vocação republicana. Ora, esse quadro é político. A neutralidade política da escola só se define, portanto, em função de um postulado, ele próprio, político. A consolidação da república burguesa e o desenvolvimento de sua escola fizeram, pouco a pouco, esquecer que a escola laica se queria investida de uma missão política — "esquecimento" que se assemelha fortemente a uma camuflagem, ela própria, politicamente significativa. Por isso, os teóricos e os militantes políticos que denunciaram como burguesa a educação escolar provocaram, de início, a indignação virtuosa de todos os defensores da laicidade. Era ignorar, ainda desta vez, que, desde o início do século, algumas vozes se levantaram para denunciar a orientação política da escola laica: "Já se obrigam as crianças à submissão cega, à aceitação muda do que existe. A maior das virtudes ensinadas: a obediência. O maior crime: desobedecer. Um bom estudante, quer dizer, para mais tarde, um bom operário, um bom soldado, um bom escravo. O ensino da laica não leva a outra coisa. Por toda a parte as consciências despertam. De todos os lados ressoam os germes das revoltas racionais. A escola está lá, murada, sombria, inabalável na rotina; ela bloqueia o futuro com o seu perfil negro" (*Le Libertaire*, de 23 de abril de 1905) ³.

Hoje, com exceção de alguns resquícios reacionários (representados notadamente entre os professores pela U.N.I. *, pelo S.N.A.L.C. * e pela Sociedade dos Agregados), cuja virulência política confirma, aliás, a tese que combatem, a afirmação de que a educação é política está em via de tornar-se

³ Cf. *Nous les Maîtres d'école, autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, apresentado por Jacques Ozouf (Julliard, 1967), p. 175.

⁴ Citado por Mona Ozouf, *L'Ecole, L'Eglise et la République (1871-1914)* (A. Colin, 1963), pp. 240-241.

U.N.I., abreviatura de Union Nationale des Instituteurs (União Nacional dos Professores Primários); S.N.A.L.C., abreviatura de Syndicat National Autonome des Lycées et Collèges (Sindicato Nacional Autônomo dos Liceus e Colégios). (N. da T.)

uma banalidade pedagógica. Mas a medalha tem seu reverso: é tentador pensar que a análise terminou quando se juntou a palavra "política" a uma realidade pedagógica. Ora, dizer da educação, ou da escola, ou dos programas, ou do controle pedagógico, etc., que são políticos, não é ainda dizer grande coisa. Tudo é política, pois a política constitui uma certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas numa sociedade determinada. Eleições, uma greve, a aposta em corrida de cavalos, a seca, um jogo de futebol, uma bofetada, etc., todos esses acontecimentos têm uma significação política. Mas eles não são políticos da mesma maneira. Alguns são políticos por definição: as eleições, por exemplo. Outros são políticos enquanto são conseqüências da organização econômica, social e política da sociedade; uma greve, por exemplo, é, antes de tudo, um fenômeno econômico, mas tem igualmente um sentido político na medida em que coloca em causa a organização social do trabalho. Outros acontecimentos são políticos porque têm conseqüências políticas: a seca é um fato climático que coloca problemas econômicos com repercussões sociais e políticas. Outros acontecimentos, ainda, só são políticos na medida em que desviam os indivíduos dos problemas políticos, trazendo um exatório a suas frustrações sócio-políticas: aposta em corrida de cavalos ou jogo de futebol, por exemplo. Finalmente, o sentido político de certos fatos é somente muito indireto: a bofetada é um ato repressivo, e pode-se considerar que prepara a criança para a obediência social e política, mas sua significação política não é nem imediata, nem direta. A saturação em política e as modalidades de politização dos fenômenos sociais são, portanto, muito variáveis, apesar de todos, direta ou indiretamente, terem implicações políticas. Não basta, portanto, afirmar que a educação é política. O verdadeiro problema é saber em que ela é política.

Podem-se dar à idéia de que a educação é política, pelo menos, quatro sentidos, que se articulam, aliás, uns com os outros.

A educação transmite os modelos sociais

Primeiramente, a educação transmite à criança os modelos de comportamento que prevalecem numa sociedade.

São modelos de trabalho, de vida, de troca, de relações afetivas, de relacionamento com a autoridade, de conduta religiosa, etc. Definem o comportamento dos indivíduos em face dos outros indivíduos e das instituições e regulam sua participação na vida dos grupos sociais. Esses modelos são transmitidos, seja por contato direto com a sociedade, seja sob a forma de normas teorizadas de comportamento. No primeiro caso, a criança adquire-os por intermédio da influência difusa do meio, sem que uma intervenção educativa voluntária e sistemática seja necessária. A criança assimila esses modelos imitando o adulto, identificando-se com ele e sofrendo a pressão da sociedade, que reage a toda forma de desvio. A Antropologia Cultural estudou bastante esses fenômenos nas sociedades ditas primitivas. Margaret Mead, por exemplo, mostrou como essas sociedades formam os adultos dos quais têm necessidade, docéis ou agressivos, virilizados ou feminizados, sem que tais critérios reconstituam sempre as qualidades que as sociedades ocidentais consideram como naturais nos homens e nas mulheres⁴. Da mesma forma, a criança, nas nossas sociedades, aprende "o que se faz" e "o que não se faz" nesta ou naquela determinada circunstância da vida social. Aprende a controlar e a exprimir suas emoções, a testemunhar os marcos sociais de respeito ou de polidez, a observar as normas sociais de limpeza, a utilizar o dinheiro, etc. Mas os modelos de comportamento não são assimilados somente através do contato direto com o meio social. São igualmente objeto de uma transmissão sistemática e mais ou menos racional, sob forma de normas de comportamentos e de ideais. O adulto comunica à criança regras explícitas de conduta e tenta mais ou menos justificá-las com referência a alguns ideais: liberdade, honestidade, justiça, solidariedade, etc.

A educação transmite, portanto, às crianças modelos sociais de comportamento. Mas todas as crianças não adquirem os mesmos modelos, pois nem todas são educadas no mesmo meio social. A sociedade não é um todo homogêneo veiculando modelos de comportamento que fazem a unanimidade de seus membros. A sociedade compreende grupos diferentes, perseguindo suas próprias finalidades, tendo uma

⁴ Margaret MEAD, *Mothers et sexualité en Océanie* (Plon, 1969).

organização interna específica, e elaborando modelos particulares de comportamento (grupos religiosos, culturais, sindicais, esportivos, políticos, etc.). O contato da criança com esses modelos varia em função de sua inserção familiar. Mas, sobretudo, a sociedade é dividida em classes sociais, não somente diferentes, mas ainda antagônicas. Essas classes sociais têm concepções diferentes da vida, do trabalho, das relações humanas, etc., e traduzem essas concepções em seus ideais. Ora, a criança participa dessa divisão em classes da sociedade, por intermédio da família a que pertence. Torna-se assim mais ou menos hábil para exprimir seus estados de espírito, para fazer um trabalho manual, para manter certos tipos de relações com os outros, etc. Ela compreende, segundo o seu meio de vida, o que é a linha de montagem, uma relha de arado, um estetoscópio ou um dicionário. Concebe o trabalho de forma diferente, segundo seja filha de operário, de camponês ou de advogado.

Entretanto, isso não significa que existe no seio de uma sociedade uma simples justaposição de modelos e de ideais. A sociedade não é dividida somente em classes distintas, mas também em classes que se digladiam. O conflito social dominante é a luta de classes, que opõe, em última análise, uma classe dominante e uma classe dominada, aliando-se as classes intermediárias ora a uma, ora a outra. Da mesma forma, os diversos grupos sociais não têm, todos, a mesma importância; um grupo religioso, político ou sindical, por exemplo, tem geralmente uma influência social maior do que um grupo esportivo ou cultural. Cada classe social e cada grupo social engendra modelos de comportamento ideais. Mas a criança não se encontra, por isso, em face de uma pura diversidade de modelos e ideais. Os modelos da classe dominante são os modelos dominantes. Os modelos dos grupos influentes são modelos sociais influentes. Cada criança assimila, antes de tudo, os modelos e os ideais da classe social a que pertence e dos grupos sociais com os quais está em contato. Mas toda criança sofre também a influência dos modelos socialmente dominantes. Por isso, os modelos sociais dos quais a criança se impregna têm uma significação política. Refletem, com efeito, as relações de força entre grupos sociais, e sobretudo entre classes sociais, no seio da sociedade global. Ora, a política é a expressão, ao nível do poder de Estado e da luta para conquistar esse poder, das

tensões e dos conflitos profundos que agitam a sociedade global. Pode-se definir a política, numa perspectiva idealista, como atividade de transformação da realidade social à luz de ideais. Pode-se também, na tradição de Maquiavel, definir a política como atividade fundada na força. Pode-se igualmente, com Lênin, afirmar, de modo ainda mais justo, que “o Estado é um organismo de dominação de classe, um organismo de opressão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legaliza e consolida essa opressão, moderando o conflito de classes”⁵. De qualquer maneira, a política exprime relações de força, inclusive entre ideais opostos. A dominação social de certos modelos de comportamento e de certos ideais traduz essas mesmas relações de força que se manifestam, também, noutro plano, no domínio político. A transmissão de modelos e de ideais pela educação não tem, portanto, somente uma significação social. Tem igualmente um sentido político.

A educação forma a personalidade

Em segundo lugar, a educação é política porque forma a personalidade segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas. A educação age politicamente sobre o indivíduo, fixando, no âmago mesmo de sua personalidade, estruturas psicológicas de dependência, renúncia e idealização. Como escreve Freud, “o edifício da civilização repousa no princípio da renúncia às pulsões instintivas”⁶. As pulsões da criança chocam-se inicialmente com as proibições parentais e sociais. Depois, por volta dos cinco ou seis anos, isto é, no momento da liquidação do complexo de Édipo, a criança interioriza essas proibições. Assim se estabelece, no seio mesmo da personalidade, o Superego como instância repressiva e o Ideal do Ego como representante dos ideais. As normas sociais constituem, então, o esqueleto mesmo da personalidade do indivíduo e não são mais vividas como barreiras externas. As pulsões sexuais e agressivas que não correspondem às normas sociais são ou reprimidas, ou sublimadas. São reprimidas no inconsciente quando os desejos sexuais agressivos entram em conflito com as normas sociais

⁵ LÉNINE, *L'Etat et la Révolution* (Gonthier), p. 9.

⁶ FREUD, *Malaise dans la civilisation* (PUR, 1971), p. 47.

de satisfação da sexualidade e da agressividade. São sublimadas quando podem ser satisfeitas através de formas derivadas, mas socialmente reconhecidas e mesmo valorizadas: por exemplo, a sexualidade sublima-se em arte ou misticismo e a agressividade em esporte ou ambição política.

Na medida em que essas normas sociais interiorizadas pelo indivíduo traduzem as relações de força no seio da sociedade, a formação da personalidade tem um sentido político⁷. De maneira geral, a repressão e a sublimação das pulsões sexuais e agressivas estabelecem a idéia de que o prazer é um erro fora das normas sociais, que é preciso saber se resignar e se contentar com os prazeres socialmente reconhecidos, que a revolta é uma violência inaceitável, que um ser civilizado coloca seus desejos depois de seu dever e que todo o mundo, rico ou pobre, obedece a essa moral da renúncia. A educação forma assim a personalidade para suportar todas as frustrações ligadas à vida social, inclusive as que são engendradas pela injustiça, pela desigualdade e pela dominação de classe. A educação é política na medida em que constrói a personalidade a partir de bases psicológicas que têm uma significação política.

A educação difunde idéias políticas

Em terceiro lugar, a educação é política na medida em que transmite às crianças idéias políticas sobre a sociedade, a justiça, a liberdade, a igualdade, etc. Essas idéias políticas impregnam os modelos de comportamento e, às vezes, vemos-las passar do implícito para o explícito, quando os adultos explicam às crianças por que é preciso partilhar seus brinquedos, não bater nos colegas, obedecer aos pais, etc. Desempenham igualmente um papel na elaboração das regras e dos ideais que regem o controle pulsional. Mas têm também uma forma própria de existência ao nível das idéias que

⁷ Marcuse, por exemplo, mostrou como o sistema capitalista acrescenta à repressão civilizadora das pulsões uma super-repressão que serve aos interesses da classe dominante. Da mesma forma, G. Deleuze e F. Guattari estabelecem um parentesco entre capitalismo e estruturas esquizofrênicas da personalidade: "O esquizofrênico coloca-se no limite do capitalismo: ele é a sua tendência desenvolvida, o superproduto, o proletário e o anjo exterminador." *L'Anti-Édipe* (Editions de Minuit, 1972), p. 43.

prevalecem numa sociedade. A educação inculca na criança idéias políticas sobre a sociedade, sobre seus fundamentos, sobre sua organização, sobre suas finalidades, etc. Propõe-lhe certas explicações concernentes à liberdade, à justiça, às greves, aos patrões, aos policiais, etc. A criança assimila, assim, idéias políticas que, como os modelos sociais e os ideais, refletem as divisões sociais, as lutas sociais e as relações de força no seio da sociedade. Adquire, ao mesmo tempo, as idéias políticas de seu ambiente familiar e social, e as concepções políticas dominantes, impostas a toda a sociedade pela classe dominante.

A filosofia francesa do século XVIII, que se dizia filosofia das "Luzes", denunciava as idéias falsas difundidas na sociedade pela Igreja e pelos privilegiados para manter um obscurantismo favorável à opressão³. De fato, essa noção de idéias falsas não é muito satisfatória; a noção de ideologia, tal como foi definida por Marx, é bem mais rica de sentido. A educação preenche uma função política mistificadora, menos difundindo idéias falsas do que veiculando idéias verdadeiras que, destacadas das realidades econômicas, sociais e políticas das quais emanam, apresentam-se como autônomas e são recuperadas por um empreendimento, consciente ou inconsciente, de camuflagem da realidade. Assim, a idéia de liberdade não é falsa, mas sua teorização burguesa, que impregna a idéia tal como é difundida na sociedade, deu-lhe uma significação que permite fazer dela um uso ideológico. O homem é efetivamente mais ou menos livre no seu trabalho, em suas relações com o próximo, na sua vida cotidiana, etc. Mas essa liberdade apresenta sempre uma forma determinada, em condições sociais determinadas. Por exemplo, o indivíduo é teoricamente livre para escolher a profissão que deseja exercer. Mas é, na realidade, submetido ao mercado de trabalho regido pelas leis do sistema capitalista, leis que exprimem a opressão de uma classe social por outra e que contradizem, assim, o conteúdo teórico da idéia de liberdade. O uso ideológico da idéia de liberdade consiste em tratar a Liberdade como uma idéia autônoma e

³ De Bry, em 1790, escreve, falando dos déspotas: "Era sobre os vícios e os erros dos povos que estava fundada sua dominação; era preciso, portanto, fomentar esses vícios e reforçar esses erros para mantê-la." (*Essai sur l'éducation nationale*, 1790, p. 3). Condorcet desenvolveu abundantemente esse tema, muito difundido na época.

justificar, pela idéia de Liberdade, a ausência de liberdade efetiva nas condições concretas de existência.

Impondo suas idéias políticas, a classe dominante consegue assim fazer passar ideologicamente suas finalidades, seus interesses e sua concepção da sociedade para os da sociedade global. Essa ideologia da classe dominante impregna os modelos culturais dominantes de uma sociedade e configura os sistemas de representação (moral, direito, religião, arte, filosofia, etc.). Seu objetivo último é mascarar, por trás de uma igualdade teórica dos indivíduos e uma unanimidade social mítica, a desigualdade, a injustiça e a opressão que reinam na sociedade e que se traduzem na divisão social do trabalho e na luta de classes. A educação é, portanto, política, na medida em que transmite, sob sua forma explícita ou por intermédio dos modelos de comportamento e dos ideais, idéias políticas, e notadamente as da classe dominante.

A educação é encargo da escola, instituição social

Em quarto lugar, a educação é política na medida em que é encargo da escola, instituição social cuja organização e funcionamento dependem das relações de força sociais e políticas. A escola é uma instituição educativa: esforça-se por colocar em ação os meios mais eficazes para alcançar as finalidades educativas perseguidas pela sociedade. Transmite às crianças modelos explicitados e estilizados de comportamento, isto é, modelos mais puros, mais esquematizados, do que aqueles que a criança adquire através de contato social direto. Ensina as crianças a se controlar, isto é, dominar seus impulsos sexuais e agressivos, e facilita a sublimação inculcando-lhes certos ideais. Explica-lhes, direta ou indiretamente, o que é a sociedade, como ela funciona e quais são os deveres dos cidadãos. Em suma, a escola visa a uma transmissão mais eficaz dos modelos e das normas de comportamento, dos fundamentos éticos do controle pulsional e das idéias sócio-políticas.

A escola desempenha, portanto, um papel político na medida em que propaga uma educação que tem, ela própria, um sentido político. Assim, os grupos sociais e as classes sociais procuram fazer da escola o instrumento de suas finalidades, de seus interesses e da difusão de suas idéias. A es-

cola é o campo de lutas que traduzem as tensões e os conflitos que atravessam a sociedade, a começar pela luta de classes. A escola se diz laica e politicamente neutra, mas serve, antes de tudo, aos interesses da classe dominante — apesar de não ser totalmente fechada aos modelos, aos ideais e às idéias das outras classes sociais. É, ao mesmo tempo, vítima e fonte de propagação da ideologia dominante, pois confunde os modelos, as normas e as idéias da classe dominante com os da sociedade, e mesmo da humanidade. Não cria a ideologia dominante. Esta é engendrada pelas estruturas e pelas próprias relações sociais, e a escola contenta-se em adotá-la. Mas reforça a ideologia dominante dispensando uma educação que se diz humanista, puramente cultural e independente das realidades sociais. A escola pretende proteger-se das realidades e das lutas sociais e dar a todos a mesma cultura individual. Mas, refletindo as finalidades educativas de uma sociedade de classes, a escola transmite uma cultura individual que tem uma significação política de classe. Além disso, na medida em que seu isolamento com relação às realidades sociais lhe traz uma garantia de objetividade cultural, ela mascara, ainda melhor, a significação política de classe dessa cultura individual do que o faz a formação por contato social direto.

A escola não pode escapar a esse papel político, pois depende de muitas formas da sociedade, isto é, quer de um grupo social (Igreja, municipalidade, partido político), quer de um poder de Estado que exprime os interesses da classe dominante. Depende deles:

— para seu financiamento e sua gestão: financiamento privado ou público, gratuidade total, parcial ou nula;

— para seu controle; controle por um Estado, uma Igreja, um Partido, uma municipalidade, por uma associação de pais de alunos, etc.;

— para o recrutamento de seus professores e de seus alunos: recrutamento local ou nacional; recrutamento por simples inscrição, por exame ou por concurso; atrativo financeiro e social da função de professor ou diplomas concedidos pela escola, etc.;

— para o reconhecimento social do valor da educação que ela dispensa: valor dos diplomas, adequação dos programas às necessidades da sociedade, acordo da sociedade no que concerne ao modo de controle pedagógico, etc.

Essa dependência multiforme da escola com relação à sociedade determina, ao mesmo tempo, as finalidades da instituição escolar (formação de crentes, de cidadãos, de trabalhadores, de funcionários, de técnicos, etc.; formação de massa ou formação de uma elite) e sua organização interna (poder de decisão e de organização, tipo de ensino, modo de controle pedagógico, forma de seleção, etc.). Por ser uma instituição social, a escola dispensa, portanto, uma educação que tem sentido político⁹.

A educação é bastante política. Transmite modelos sociais e normas sociais de comportamento. Inculca na criança ideais sociais que formam sua personalidade. Propaga idéias sócio-políticas. É encargo da escola, que é uma instituição social. Tudo isso prova que a educação é um fenômeno socialmente determinado. Mas os modelos e os ideais sociais, assim como as idéias sociais e as pressões sociais que se exercem sobre a escola, são múltiplos e muitas vezes antagônicos. A educação efetivamente recebida pela criança, bem como o poder político, está, antes de tudo, a serviço da classe social dominante. Na medida em que traduz as relações de força no seio da sociedade global, a educação é mais do que social, é política.

Antes de continuar minha reflexão, gostaria de mostrar que não se trata, neste caso, de uma descoberta. Apesar do que pensem sobre isso os partidários da laicidade e da neutralidade política da educação, há muito tempo que se sabe não só que a educação tem um sentido político, mas ainda que é um fenômeno de classe.

A significação política da educação é historicamente conhecida

A significação política da educação manifesta-se na história das instituições e das teorias pedagógicas. Os escribas egípcios e mesopotâmicos já colocavam seu conhecimento de uma escrita ao mesmo tempo secreta e extremamente complicada a serviço da difusão no império das diretivas imperiais. Sofistas gregos e retóricos do Baixo Império Romano

⁹ Tomei o exemplo da escola, porque ela é hoje a principal instituição educativa. Mas poder-se-ia fazer uma análise do mesmo tipo a respeito da família.

ocuparam altas funções políticas. O interesse bastante conhecido dirigido por Carlos Magno às escolas não decorria apenas de motivos religiosos; era necessário, para ele, tratar da formação dos homens que assegurariam o bom funcionamento das instituições do Império Carolíngio. Na história da França, numerosos foram os reis que se interessaram pelo funcionamento da Universidade e, a partir da reforma promulgada em 1596 por Henrique IV, até a Revolução Francesa, não há um só soberano francês que não tenha tomado medidas no domínio da educação. A importância política da educação foi sempre compreendida pelos políticos.

De maneira mais geral, a história das idéias pedagógicas mostra que a pedagogia, isto é, a teoria da educação, é filha das crises sociais e políticas. É essencialmente em período de crise social e política que uma sociedade se interroga sobre a educação que dá à juventude. As sociedades estáveis descritas por Margaret Mead não se colocam problemas pedagógicos, pelo menos enquanto não estão em contato com a educação ocidental. A educação é, para elas, uma atividade social evidente, não-problemática, a tal ponto que os poucos fracassos da educação, produzindo indivíduos atípicos (não-conformes às normas de sua sociedade), aparecem como incompreensíveis, mas não fazem emergir teorias pedagógicas. Fazer pedagogia, elaborar uma doutrina da educação, não é uma atividade inerente a toda vida social. O pensamento pedagógico só nasce numa sociedade atravessada de conflitos. Quando uma sociedade coloca o problema da educação, é porque se interroga sobre si mesma, sobre seu passado e sobre seu futuro. Os problemas da democracia ateniense geram Sócrates e Platão (o que não quer dizer, evidentemente, que sejam suficientes para explicar todos os aspectos de seu pensamento!); as guerras religiosas do século XVI dão nascimento à pedagogia dos jesuítas; Rousseau pensa profundamente na ascensão social da burguesia; a escola laica da Terceira República é fortemente marcada pela derrota de 1870 e pela escalada da pequena e média burguesia radical; o pensamento pedagógico de Makarenko sem dúvida não existiria sem a Revolução Russa. Poder-se-iam, assim, multiplicar os exemplos. De modo geral, a pedagogia é filha das crises sociais e políticas. Quando, numa sociedade, as tensões crescem e os conflitos se exacerbam, a própria educação deixa de aparecer como um processo essencialmente

cultural e individual, e se revela explicitamente como o campo das lutas sociais, o que ela é sempre implicitamente. A pedagogia, reflexão sobre a educação, teoriza então o que existe de conflitivo na educação. Mas, como veremos dentro em pouco, ela não pensa em termos sócio-políticos as lutas sócio-políticas que perpassam os processos educativos. Metamorfoseia os conflitos sócio-políticos em desacordos filosóficos, religiosos, éticos, culturais e técnicos.

*A significação de classe da educação
é historicamente conhecida*

Mas a educação não tem somente um sentido político. Tem também uma significação de classe. Através das múltiplas relações entre educação e política, é sempre uma lógica de classe que se manifesta. É ela que impregna os modelos culturais e os ideais, que nutre a ideologia dominante veiculada pela educação, que tira proveito da repressão das pulsões sexuais e agressivas, e que se exprime nas finalidades e na organização interna da instituição educativa. Essa significação de classe da educação, que, às vezes, pensamos encontrar apenas em nossa época, sempre foi sublinhada no curso da história, não só por marxistas, mas também por pensadores burgueses. Quero apresentar aqui algumas provas disso. Que me desculpe o leitor pela extensão das citações; elas me parecem úteis para confirmar que toda educação é educação de classe, e que se sabe disso há muito tempo.

— N. Krupskaja, em 1926:

"Enquanto existir uma sociedade de classes, a escola será inevitavelmente escola de classes. Toda a questão está aí: qual é a classe que está no poder e qual a classe que dirige a escola, sendo diferentes os objetivos das classes?... Estando no poder, a burguesia tenta transformar a escola de massas em instrumento capaz de escravizar os trabalhadores: ensina as crianças a obedecer, a ser governadas, separadas e as ludibria com preconceitos religiosos e nacionalistas. A burguesia tem outras escolas para educar as crianças¹⁰."

— Thiers, em 1849:

"É preciso evitar abordar na escola as doutrinas sociais que devem ser impostas às massas, a religião por exemplo. Pensar em

¹⁰ N. Krupskaja (julho de 1926). Citado por Daniel LINDENBERG, *L'Internationale communiste et l'école de classe* (Maspero, 1972), p. 75.

fazê-las aceitar pelo raciocínio essas grandes verdades seria uma insigne loucura ¹¹."

— Guizot, em 1816:

"Se fosse possível condenar o povo a uma ignorância irrevogável, por mais injusta que fosse tal interdição, imaginar-se-la que as classes superiores, na esperança de assegurar seu império, tentassem pronunciá-la e mantê-la. Mas a Providência não permitiu que essa injustiça fosse possível; e ela a ligou a tais perigos, que o interesse, de acordo com o dever, impede os Governos de cometê-la ¹²."

— Um anônimo, em 1786, e Verlac, em 1789:

"Não, o povo não é nem mau nem idiota, é a ignorância que o deprava...; tentemos acalmar seus murmúrios, dando-lhe a idéia da verdadeira felicidade; iluminemo-lo nesse caminho fatal que o leva aos crimes; indiquemos-lhe ainda os meios de se preservar contra tantos males que não vêm nem da natureza, nem de sua condição, mas apenas de sua negligência ¹³."

"Esse camponês vai tornar-se Doméstico, Soldado, Artesão, etc., e se sua razão não foi esclarecida, se, sendo jovem, não se lhe inspirou uma forte inclinação para o bem, se não foi prevenido contra o funesto perigo das paixões que nele devem nascer, quanto não se deve temer que seu primeiro passo no mundo não seja uma queda, neste mundo onde verá o poder de um lado e a impotência do outro, aqui a abundância, e acolá a pobreza, nuns, a fadiga e a dor, em outros, os prazeres e a moleza ¹⁴."

— Charles Dénia, em 1668:

"É ainda dessa falta de boa educação que nasce a dificuldade que se tem de encontrar servidores fiéis e bons operários; que se vêem tantos preguiçosos e vagabundos pelas ruas... um formigueiro de mendigos..."¹⁵, fonte de desordem pública e a carga da Santa Casa ¹⁵.

E assim se poderiam alinhar páginas e páginas de confissões também reveladoras do caráter de classe da educação. Que não se diga que se trata, nesse caso, de uma oposição caduca, relegada à pré-história social por uma democratização do ensino no final do século XIX e ao longo de todo o

¹¹ Thiers (Discurso à Assembléia, 1849). Citado por A. Brost, *L'Enseignement en France (1800-1967)* (A. Colin, 1968), p. 150.

¹² Guizot, *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France* (1816), pp. 4-5.

¹³ Anônimo, *Instruction du peuple divisée en trois parties: de la morale, des affaires, de la santé* (1786), pp. X-XI.

¹⁴ VERLAC, *Nouveau plan d'éducation pour toutes les classes de citoyens*, (1789), pp. 102-103.

¹⁵ Charles DÉNIA, *Remontrances faites à Messieurs les Prévôts des Marchands, Echevins et Principaux habitants de la Ville de Lyon, touchant la Nécessité et l'Utilité des Écoles Chrétiennes pour l'instruction des enfants pauvres* (1668), p. 61.

século XX. C. Baudelot e R. Establet mostraram recentemente que, por trás da unidade aparente da escola francesa atual, encontram-se duas redes de escolarização distintas e praticamente sem comunicação: a rede primário-profissional para os filhos do proletariado e a rede secundário-superior para os da burguesia. Por intermédio dessas duas redes, a escola atual participa da reprodução das classes sociais e da dominação de classe¹⁶.

b A PEDAGOGIA OCULTA A SIGNIFICAÇÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO POR TRÁS DE SEU SENTIDO CULTURAL

*A educação é, ao mesmo tempo,
cultura e integração social*

A educação é política. A educação é um fenômeno de classe. E essas duas coisas são conhecidas há muito tempo. No entanto, como vamos ver agora, as teorias pedagógicas ocultam sistematicamente a significação política da educação por trás de seu sentido cultural.

A educação é política, mas ela não é *a* política, nem tampouco *da* política. É, antes de tudo, um empreendimento de formação das crianças. Essa formação desempenha dois papéis: por um lado, cultiva o indivíduo e, por outro, assegura sua integração social. Uma criança nasce. Já sabe fazer certas coisas, que aprendeu durante a gestação: mamar, chorar, agitar-se, etc. Adapta progressivamente essas condutas às novas condições que encontra após seu nascimento. Mas esses comportamentos elementares são insuficientes para que possa satisfazer por si mesma suas necessidades e se abster da ajuda de outra pessoa. Encontramo-la uma vintena de anos depois, para determinar em que a edu-

¹⁶ C. BAUDELLOT e R. ESTABLET, *L'Ecole capitaliste en France* (Maspero, 1971). É preciso observar que, se os resultados estabelecidos pelos autores não são contestados, sua interpretação, entretanto, não tem unanimidade entre os pensadores marxistas; cf. o prefácio de Nicos Poulantzas ao livro de D. Lindenbergh citado mais acima: "A reprodução das posições nas relações de dominação ideológica e política, assim como apela para os aparelhos, apela igualmente para outros aparelhos além dos aparelhos ideológicos de Estado, notadamente para o próprio aparelho econômico" (p. 13). Retornarei a essa idéia, fundamental para a interpretação do papel social e político da escola.

cação a transformou. Ela adquiriu comportamentos, conhecimentos, ideais, técnicas, etc., que fazem com que seja considerada como educada e que caracterizam sua personalidade. Essa transformação individual constitui um primeiro resultado da educação: a educação cultiva o indivíduo. Além disso, o campo de ação social desse indivíduo está consideravelmente alargado. Ele participa agora da atividade de diversos grupos sociais, e sobretudo está prestes a "ganhar a vida", isto é, a se inserir numa certa posição na divisão social do trabalho. Essa outra transformação define um segundo resultado da educação; a educação assegura a integração social do indivíduo.

Evolução do indivíduo e modificação de suas relações com o ambiente social, ou ainda cultura e integração social: tal é o conteúdo mínimo da idéia de educação, tais são os dois aspectos de toda educação, quaisquer que sejam as teorias pedagógicas em que se inspire. O problema é, então, saber se é a cultura individual que determina o lugar do indivíduo na sociedade ou se é o lugar do indivíduo na sociedade que determina a cultura individual. *A priori*, pode-se ou considerar que a cultura individual é o objetivo da educação e que a situação social e profissional não é senão uma consequência do nível cultural do indivíduo, ou colocar, ao contrário, a integração social como objetivo efetivo da educação e a cultura como consequência individual da formação social. Sendo a educação, ao mesmo tempo, integração social e cultura individual, parece que não há nenhuma razão para colocar uma como fundamento e outra como consequência, antes que o inverso.

Afirmar que a educação é política é considerar que é a cultura individual que é determinada pela situação social, e não o inverso. Formação cultural e integração social são inseparáveis de modelos de comportamento e de ideais, formação da personalidade, aquisição de conhecimentos e de idéias sócio-políticas. Ora, vimos que os modelos, os ideais, as idéias e as normas de comportamento propostos à criança dependem de seu ambiente social e, antes de tudo, da classe a que pertence. A partir do momento em que cada indivíduo não se veja oferecer possibilidades semelhantes de cultura pessoal, em que a cultura que lhe é proposta depende de sua origem social, e em que seu destino social reproduz essa origem social, é impossível sustentar que as diferenças culturais

são a fonte das diferenças sociais; parece, ao contrário, claramente, que as diferenças sociais estão na base das diferenças culturais.

A criança é, antes de tudo, formada para ter certos comportamentos sociais e ocupar certo lugar na sociedade. Numa sociedade dividida em classes, a situação social do indivíduo resulta essencialmente de seu papel na divisão social do trabalho. É preciso, portanto, para compreender a significação política da educação em nossas sociedades, não isolar sua função cultural de sua função social e não esquecer, sobretudo, que a educação prepara o indivíduo para ocupar um lugar na divisão social do trabalho. Tal é, por trás dos fins ideais enunciados pela pedagogia, o resultado real mais importante da educação.

Os jovens e seus pais não se enganam, aliás, a esse respeito. Raros são os pais que fixam conscientemente fins para a educação que dão aos filhos. Eles lhes transmitem espontaneamente os modos de vida e os modelos culturais aos quais aderem também espontaneamente. Dessa maneira, orientam a educação dos filhos em função de fins que são imanentes a sua sociedade e a sua classe social, e que eles não teorizam a não ser em caso de crise, isto é, de fracasso ou resistência por parte da criança. Aliás, mesmo quando os pais se fixam fins educativos explícitos, seus comportamentos educativos reais, bem mais influentes que esses fins teóricos, são muitas vezes pouco conformes a esses fins ideais. Para os pais, o problema da educação das crianças é, antes de tudo, o de seu futuro, isto é, o de sua inserção profissional dentro da sociedade; quanto ao resto, a educação segue seu curso cotidiano e não oferece problema particular enquanto a criança não manifestar oposição sistemática aos pais e não se encontrar em posição de fracasso escolar. Os pais, muito lucidamente, interessam-se, antes de tudo, pelo que é o objetivo real da educação atual, isto é, pelo futuro social e profissional dos filhos.

A pedagogia alega o sentido cultural da educação e mascara ideologicamente sua significação política, e sobretudo sua significação de classe

A educação tem, portanto, um sentido, ao mesmo tempo sócio-político e cultural. Tornar-consciência da significação

social e política da educação é compreender que a cultura do indivíduo é determinada pelas realidades econômicas, sociais e políticas. Mas não é assim que a pedagogia, isto é, a teoria da educação, julga a educação. Ela considera, ao contrário, que a situação social do indivíduo é uma consequência de sua formação cultural, e que se pode conceber a cultura do indivíduo sem referência direta às realidades sociais. A cultura é, para ela, um processo intelectual, moral, religioso, estético, etc., que, certamente, tem consequências sócio-políticas, mas que não é, por natureza, um fenômeno social e político. Pode-se interpretar em dois sentidos muito diferentes a idéia de que a educação é política. A educação é política, dissemos nós, porque é determinada pelas realidades sociais e pela situação social do educando. Mas pode-se considerar inversamente, como o faz quase sempre a pedagogia, que a educação é política porque determina as realidades sociais e a situação social do educando; por conseguinte, é preciso procurar em outro lugar o determinante da própria educação. Uma das expressões mais acabadas desta segunda interpretação encontra-se em Romme, que, em 1792, apresentou à Convenção Nacional, em nome do Comitê de Instrução Pública, o *Relatório sobre a Instrução Pública Considerada em seu Conjunto*:

“Nós representamos as diferentes profissões e funções da sociedade, as mais indispensáveis a nossas necessidades naturais e políticas, ordenadas num sistema geral, segundo o grau de inteligência, a natureza e o grau de instrução que elas pressupõem.

“A arte da instrução consiste em apresentar todos os conhecimentos humanos ordenados num sistema geral e correspondente, segundo sua natureza e desenvolvimento gradual, que se deve estender tanto quanto os progressos do espírito humano.

“É entre essas duas escalas, de nossos conhecimentos e de nossas necessidades, que todos os cidadãos de todas as idades e dos dois sexos, exercendo as forças que receberam da natureza, e avançando livre e gradualmente, poderão, a cada passo, adquirir, por um lado, novas forças intelectuais e físicas para aplicá-las, pelo outro, em sua própria utilidade ou na utilidade pública.

“O nível em que cada um parará nessa carreira será aquele que a própria natureza marcou em suas faculdades

como o término de seus esforços. Qualquer outro obstáculo será um atentado ao direito de todo cidadão de adquirir todas as perfeições de que é susceptível¹⁷."

Existe uma escala de cultura do espírito humano, sem outros limites que os determinados pela natureza de cada um. Existe uma escala das profissões e das funções na sociedade. Essas duas escalas se correspondem. O nível atingido na primeira justifica, portanto, o lugar ocupado na segunda. É nesse sentido que, em Romme, e, de maneira mais geral, na pedagogia, a educação é considerada como política.

Os grandes pedagogos não ignoram que a educação é política. Não é por acaso que se encontram entre eles pensadores que desenvolveram, ao mesmo tempo, uma teoria política e uma teoria pedagógica, como Platão, Locke, Rousseau, Kant, Alain, etc. Esses grandes pedagogos, aliás, sublinham, eles mesmos, a importância política da educação. Além disso, não abandonam, quando tratam da educação, toda referência à política; Rousseau fala da tirania do bebê, Locke trata da educação do sentido da justiça e do sentido da propriedade, etc. Mas, no momento em que dão ao processo educativo uma interpretação política, julgam esse próprio processo como cultura intelectual, moral, religiosa, estética, etc., sem nele integrar diretamente elementos políticos. Para eles, a educação é politicamente importante porque tem consequências políticas. Mas, em sua natureza, a educação é um fenômeno cultural determinado por objetivos espirituais cujo fundamento é filosófico, e não sócio-político. Platão, por exemplo, trata da educação principalmente em duas obras intituladas (títulos significativos!) a República e as Leis. Sabe que a educação tem uma significação política e afirma que "entre as mais eminentes magistraturas do Estado, a educação é, de muito, a magistratura mais importante" (Leis, VI, 765 e). Mas é porque "O ponto de partida que convém na ordem política... é o de começar por cuidar da juventude, para que ela se torne tão perfeita quanto possível (*Eutifron*, 2 d): a educação é política porque a educação, "ponto de partida", tem consequências políticas. Por isso, Platão define um itinerário pedagógico, não em termos políticos, mas em

¹⁷ O relatório de Romme é reproduzido, com outros textos, em: C. HEPPEAU, *L'Instruction publique en France pendant la Révolution* (1881-1883), pp. 314-315.

termos culturais e metafísicos. Bem mais, Platão denuncia vigorosamente os sofistas que, na Cidade, utilizam a retórica para fins políticos. Da mesma forma, em Rousseau, a educação de Emile deve prepará-lo para o respeito ao contrato social, mas seu grande princípio é seguir a Natureza. Quanto ao radical-socialista Alain, considera a poesia de Homero e a geometria de Tales como as bases de uma educação que permitirá ao cidadão não abdicar em face do poder. Assim, portanto, mesmo quando os pedagogos têm uma nítida consciência das conseqüências políticas da educação, o eixo de sua reflexão pedagógica não é político. Definem a educação com referência ao mundo das Idéias, à Natureza, à Razão, ao progresso espiritual e moral, etc. De sorte que sua pedagogia é uma reflexão sobre a Cultura do Homem, e não sobre a socialização política da criança.

A pedagogia apresenta, sem cessar, a educação como processo cultural e oculta assim a significação social e política da educação. De fato, a educação não tem apenas conseqüências políticas. É social e politicamente determinada. Não são simplesmente os resultados da educação que são políticos, é também o próprio processo educativo. Se a educação tem conseqüências políticas, é mesmo, precisamente, porque é politicamente determinada. Mascaraando a significação política interna da educação, a pedagogia não é vítima de um erro, de um esquecimento ou de uma negligência; de fato, ela funciona como uma ideologia. A pedagogia camufla ideologicamente a realidade econômica, social e política da educação por trás de considerações culturais, espirituais, morais, filosóficas, etc. O que ela mascara, antes de tudo, é a significação política da educação numa sociedade onde se vivia a dominação de classe, é a influência exercida sobre a educação pela divisão social do trabalho e pela luta de classes.

Meu projeto, nesta obra, é analisar o funcionamento dessa pedagogia ideológica. Como procede a ideologia para camuflar ideologicamente a significação econômica, social e política da educação? Toda pedagogia é inevitavelmente ideológica? A elaboração de uma pedagogia não-ideológica é possível?

Na medida em que a idéia de Cultura serve de blando ideológico para a pedagogia, começarei este estudo pela análise do papel ideológico desempenhado pela idéia de cultura.

CAPÍTULO 2

CULTURA E IDEOLOGIA

A. Introdução: como funciona a ideologia pedagógica? Significação marxista da palavra ideologia

A educação é, ao mesmo tempo, um processo cultural individual e um fenômeno social. A pedagogia, teoria da educação, põe em evidência o primeiro aspecto da educação e oculta o segundo. Mascarando assim a importância social da educação por trás de seu sentido cultural, a pedagogia desempenha um papel ideológico.

Nosso problema, agora, é saber como funciona exatamente essa ideologia pedagógica. Vimos que a camuflagem ideológica da educação dirige-se com prioridade para a significação da educação na divisão social do trabalho e na luta de classes, consequência sócio-política da divisão do trabalho. A pedagogia dissimula a significação de classe que impregna todas as relações entre educação e política. Reinterpreta essas relações em termos estritamente culturais, aparentemente neutros do ponto de vista econômico e sócio-político. A teorização pedagógica dos aspectos políticos da educação vê-se, assim, obrigada a assinalar limites precisos: a pedagogia trata de política apenas na medida em que não desmascara a participação da educação na dominação de classe.

Mas nossa análise do valor ideológico da pedagogia está, assim, apenas no seu começo. Com efeito, toda ideologia, pedagógica ou outra qualquer, tem por tarefa essencial justificar a divisão social do trabalho e dissimular a luta de classes. É assim com a Política, com suas idéias de igualdade, de liberdade, etc., com a Moral, com a noção do dever semelhante para todos, com a Religião, com suas definições da

salvação e da alma, com o Direito, com seus critérios de justiça, etc. Temos, portanto, de definir melhor a especificidade ideológica da pedagogia. Já sabemos que a ideologia pedagógica se articula em torno da noção de cultura. Mas como ela se elabora para explicar todos os aspectos da educação a partir dessa idéia de cultura?

Recordemos, de início, a fim de retirar toda ambigüidade e guiar nossa análise, a significação marxista do termo "ideologia". Uma ideologia é:

- um sistema teórico;
- cujas idéias têm sua origem na realidade, como é sempre o caso das idéias;
- mas que coloca, ao contrário, que as idéias são autônomas, isto é, que transforma em entidades e em essências as realidades que ele apreende, e que, assim, desenvolve uma representação ilusória ao mesmo tempo daquilo sobre o que trata e dele próprio;
- e que, graças a essa representação ilusória, desempenha um papel mistificador, quase sempre inconsciente (o próprio ideólogo é mistificado, acredita na autonomia de suas idéias): as idéias assim destacadas de sua relação com a realidade servem, com efeito, para construir um sistema teórico que camufla e justifica a dominação de classe.

Ideológico não significa, portanto, errôneo. Uma ideologia veicula, assim, idéias justas; é sua sistematização-abstração feita da realidade da qual emanam, e, de modo geral, sua disjunção ilusória da realidade, que é ideológica. Aliás, é porque uma ideologia é um sistema ilusório e não um sistema de idéias falsas que é social e politicamente eficaz. São ideológicas, por exemplo, as teorias que apresentam a política como arte de aplicar à realidade ideais tais como os de justiça, liberdade, igualdade, fraternidade, paz, etc. Não que esses ideais sejam "falsos"; mas, separados de suas condições sociais concretas de emergência, e apresentados como podendo ser objeto de uma escolha abstrata (em eleições, por exemplo), servem para dissimular a dominação de uma classe por outra, dominação que é, de fato, uma contradição com esses ideais.

Dizer da pedagogia que é ideológica é dizer que reinterpreta, travestindo-os, as origens, o funcionamento e os objetivos do processo educativo real. Se, realmente, a pedagogia é ideológica, deve-se esperar encontrar nela:

- uma separação entre a teoria da educação e a realidade social;
- uma transformação dos problemas da educação em problemas autônomos, teorizados num sistema ideal;
- uma justificação, por esse sistema ideal, do papel efetivo desempenhado pela educação na realidade social. Esse sistema deve mascarar, em última análise, as desigualdades sociais, tais como são encontradas notadamente na divisão do trabalho e na luta de classes.

B. A redução do problema social da educação ao problema da cultura individual

a) ANÁLISE DESSA REDUÇÃO

Escala social e escala cultural

A primeira pergunta a formular é a seguinte: como faz a pedagogia para ocultar o sentido social da educação por trás de sua significação cultural? Sabemos que o faz, mas como o faz? Ou ainda: como a pedagogia realiza o primeiro momento do processo ideológico, isto é, a separação entre a educação e a realidade social?

Recordemos a dupla escala descrita por Romme. Há:

— de um lado, uma escala social das profissões e das funções, classificadas segundo o grau de inteligência e o tipo de instrução que pressupõem;

— de outro lado, uma escala cultural dos conhecimentos e dos progressos do espírito humano, que têm por limite apenas as capacidades de cada um.

Toda a arte da educação consiste em fazer coincidir essas duas escalas. Haverá assim um paralelismo absoluto entre a educação como função social e a educação como função cultural. Por conseguinte, o problema social da educação

não terá de ser colocado diretamente. Teremos de nos preocupar, antes de tudo, com fazer progredir o espírito tão longe quanto possível, no domínio da cultura humana. Com efeito, estaremos seguros de encontrar, no termo do processo cultural, uma escala dos indivíduos que tenha um sentido social: essa certeza permite não levar em conta diretamente a significação social da educação.

Tal é o procedimento exemplar que permite reduzir o problema social da educação ao da cultura individual. Repousa sobre certo número de postulados:

- pode-se analisar a realidade social em termos de aptidões individuais;
- pode-se, inversamente, fazer corresponder às aptidões individuais papéis, *status* e comportamentos sociais;
- pode-se afirmar, portanto, que existe um paralelismo entre o desenvolvimento cultural e as aptidões sociais do indivíduo;
- todas essas afirmações só têm sentido na medida em que repousam sobre um postulado mais fundamental ainda: a sociedade pode ser definida como um conjunto de indivíduos; por conseguinte, a sociedade vale o que valem os indivíduos que a compõem, e as funções sociais só podem ser bem exercidas por indivíduos culturalmente conformes ao que exigem essas funções.

O organismo social global pode ser assim analisado em certo número de funções sociais. Algumas dessas funções são comuns a todos os indivíduos que constituam a sociedade: respeitar as leis, pagar o imposto, votar, por exemplo. Outras funções são mais específicas: as que se traduzem por diferenças profissionais, por exemplo. Mas todas essas funções, complementares no seio de uma totalidade social orgânica, estão em correspondência com capacidades culturais que podem ser ordenadas ao longo de um eixo linear de valor. As funções sociais menos importantes implicam a cultura mais rudimentar; as funções mais essenciais necessitam da cultura mais elaborada. São consideradas como preponderantes as funções de direção, e como secundárias as funções de execução. Na medida em que existem, ao mesmo tempo, funções sociais comuns e funções diferenciadas, a educação cultural deve ser, ao mes-

mo tempo, comum e diferenciada. É comum a cultura exigida pelas funções preenchidas por todos os membros da sociedade; ela se dá, por exemplo, notadamente sob forma de instrução cívica e moral, em escolas chamadas primárias ou elementares. Aos graus superiores da cultura correspondem graus superiores da instituição educativa, denominadas precisamente escolas secundárias ou superiores, que preparam para funções sociais mais diferenciadas. A educação não se ocupa diretamente com a divisão do trabalho e com as realidades sociais; só se preocupa com cultura. Mas o sistema de postulados que analisamos mais acima permite, entretanto, a essa educação estritamente cultural desempenhar um papel profissional, social e político. Assim, de uma só vez, o pensamento pedagógico dissimula a importância social da educação por trás das considerações culturais e justifica o papel da educação na realidade social. Trata-se exatamente, na verdade, de um processo ideológico cujo postulado fundamental é a redução do social ao individual.

A redução no domínio econômico

Estamos, agora, de posse da estrutura conceptual que esclarece o papel ideológico da redução pedagógica do social ao cultural. Examinemos como essa estrutura funciona nos domínios econômico, social e político.

As funções profissionais são analisadas em termos de aptidões individuais, de saberes, de habilidades motoras e técnicas, etc.; de modo geral, são consideradas como implicando certo número de capacidades do indivíduo. Essas capacidades são de duas ordens: pessoais e profissionais no sentido estrito. As capacidades pessoais remetem ao comportamento geral do trabalhador; é desejável que ele seja sério, ponderado, calmo, capaz de não tomar demasiadas iniciativas, inteligente, mas não ao ponto, entretanto, de achar seu trabalho monótono e pouco interessante, sóbrio, se possível bom esposo e bom pai de família, eventualmente bom católico, e, em todo o caso, muito resistente diante de toda tentativa de subversão sindical ou política. Insistia-se, outrossim, essencialmente em suas aptidões em se conformar às diretivas de seus superiores. Hoje, graças aos progressos da Psicossociologia, pedimos-lhe mais iniciativa e preocupamo-nos com sua capacidade de estabelecer relações humanas

harmoniosas com seus pares, seus subordinados e seus superiores hierárquicos. Define-se, assim, um perfil geral do trabalhador, que varia eventualmente com o "espírito da casa", próprio a cada empresa. Acrescenta-se-lhe um perfil profissional mais específico, relacionado com a função exercida, e que determina o que se espera de um torneiro, de um contador, de um empregado do comércio, de um alto funcionário, etc. Deve-se notar que a evolução social faz, às vezes, passar certos elementos do perfil profissional para o perfil geral: saber ler, escrever, contar, tornou-se assim, no final do século XIX, um componente do perfil geral de todo trabalhador francês. De modo geral, as capacidades e os saberes adquiridos durante a escolaridade obrigatória, que tende a se prolongar, são mais ou menos considerados como elementos do perfil geral de todo trabalhador. Pode-se notar também que, quanto mais se ascende na escala das funções sociais, mais o perfil profissional do indivíduo tende a coincidir com seu perfil geral: a aptidão a comandar, a dirigir e a organizar é considerada como dependendo essencialmente das qualidades da pessoa. Existe, entretanto, uma dupla exceção a esse princípio. Por um lado, a mão-de-obra tem, sobre esse ponto, a honra de reencontrar o Diretor-Presidente e os altos funcionários: mais que qualidades profissionais específicas, esperam-se dele qualidades pessoais; entretanto, não são as mesmas que as dos altos funcionários! Por outro lado, os dirigentes cercam-se mais e mais de tecnocratas de alto nível que acrescentam a seu valor pessoal uma formação técnica avançada.

Para recrutar um trabalhador, para qualquer posto que seja, é preciso, portanto, começar por analisar o "posto de trabalho" em termos de aptidões individuais, pessoais e profissionais. É preciso, em seguida, verificar se os postulantes estão bastante conformes às normas assim obtidas. Dispõe-se para isso de dois tipos de instrumentos. Primeiramente, os testes de seleção (teste de inteligência, teste de personalidade, teste mais específico), os certificados de empregadores precedentes, os períodos de experiência, e eventualmente o recurso a pesquisas sobre a vida privada, ou a "listas negras". Em segundo lugar, os diplomas, C.A.P. *, etc., com relação aos

* C.A.P., abrev. de Certificat d'Aptitude Professionnelle (Certificado de Aptidão Profissional), fornecido pelas escolas secundárias profissionalizantes. (N. da T.)

quais não se pode sempre ter confiança, mas que têm, ao menos, o mérito de comportar, ao mesmo tempo, provas de cultura geral e provas mais específicas de saber e de aptidão profissionais. O processo é bem o que descrevemos: análise das funções econômicas em termos de capacidades individuais e esforço para fazer coincidir as primeiras com as segundas. A empresa, eventualmente secundada por uma equipe de psicólogos industriais e de psicossociólogos, ocupa-se apenas com a conformidade ou com a não-conformidade do indivíduo às exigências do posto de trabalho. O educador esforça-se em desenvolver as possibilidades culturais de cada um e só se preocupa com os perfis profissionais de uma forma secundária. Mas um acordo preestabelecido — isto é, de fato, socialmente estabelecido — faz corresponder nível cultural e funções profissionais.

A redução no domínio social e político

O mesmo tipo de procedimento reduzir encontra-se ao nível social e político. Ser um membro honorífico da sociedade, ser um cidadão politicamente consciente, supõe certo número de virtudes e capacidades individuais. Utilizarei aqui as análises feitas por um pedagogo suíço, Dottrens, em seu livro *Education et Démocratie*¹. Para ele, o essencial é "a regeneração profunda de nossas existências pessoais e de nossa vida pública" (p. 12). É preciso juntar a renovação moral e espiritual à reconstrução econômica e social do país. A educação, portanto, fixa para si um objetivo ao mesmo tempo cultural e social.

A educação da criança deve repousar na cooperação, isto é, em "relações e interações entre indivíduos iguais, não entre indivíduos ligados por relações de subordinação" (p. 47). A educação pela cooperação desenvolve o sentimento da simpatia, o espírito de trabalho, o senso da solidariedade. Além disso, ela é o fundamento da democracia, pois a "democracia verdadeira exige boa vontade, altruísmo, devotamento; em educação: visão clara do objetivo a atingir e escolha racional dos meios a se pôr em ação para ser bem sucedido" (p. 16).

O procedimento de Dottrens é muito revelador da maneira como os pedagogos abordam o problema das relações

¹ Robert DOTTRENS, *Education et Démocratie* (Delachaux et Niestlé), 1946.

sociais e políticas. Para regenerar a sociedade, é preciso formar o indivíduo nas virtudes que estão na base da vida social. Dottrens exprime, aliás muito claramente, o postulado político fundamental da pedagogia ideológica: "A democracia postula a realidade da pessoa: o valor dos indivíduos determina o da sociedade que eles compõem... O progresso moral e social tem sua fonte na perfectibilidade das existências individuais e sua medida no grau de perfeição atingido por estas" (p. 14). A redução da sociedade a um conjunto de indivíduos permite transportar o progresso social para o progresso cultural e analisar os fenômenos sociais e políticos em termos de aptidões individuais.

Depois de ter colocado tais princípios, Dottrens só pode condenar tudo aquilo que oferece obstáculo à cooperação entre indivíduos, assim como toda teoria que afirma, de forma "letalitária", que a "reforma da sociedade leva à dos indivíduos" (p. 15). "A luta de classes é um resultado da incompreensão do patronato, não é a causa de conflitos sociais" (p. 41). É preciso "fundar as relações entre patrões e operários, chefes e subordinados, magistrados e coletividade, na compreensão recíproca e no respeito à dignidade pessoal pela prática perseverante de uma solidariedade efetiva" (p. 36).

O processo ideológico é, aqui, exemplar. Primeiro, os problemas sociais são transportados para problemas de cultura individual, e tudo o que, na realidade, é luta e conflito não é levado em consideração. Segundo, os indivíduos devem ter entre si relações de cooperação igualitária, que levem em conta, muito mais do que as diferenças sociais, a dignidade igual de todo ser humano. Terceiro, tudo o que, na realidade social, contradiz a cooperação entre indivíduos, deve ser rejeitado como não-conforme às relações autênticas que se devem estabelecer entre eles. As lutas sociais, voluntariamente ignoradas no primeiro tempo, tornam-se, no terceiro tempo, um resultado condenável da incompreensão ou do egoísmo, resultado que a educação concebida como processo cultural deve combater.

A redução apresentada como desvio

Esse procedimento, que repousa na redução do social ao individual, encontra-se constantemente no pensamento pedagógico. Consiste em caracterizar a educação como desvio.

Jean Chateau formulou essa idéia em termos particularmente vigorosos: "Não se prepara melhor para a vida que se vive do que pelo desvio intelectual"² (p. 121). "Para compreender o real, é preciso, de início, voltar-lhe as costas" (p. 110). "Pois não é pela vida cotidiana que se exereita melhor para a vida cotidiana, mas por esse desvio abstrato e artificial que é o desvio educativo" (p. 79). "A escola só favorece o progresso social, a criação de novas estruturas industriais, econômicas ou políticas, desinteressando-se completamente pelas estruturas atuais — salvo ao nível da formação profissional, evidentemente, mas esta tem outro sentido" (p. 61). Evidentemente!... Essa idéia de desvio é particularmente interessante. Com efeito, representa uma teorização pela própria pedagogia de seu próprio procedimento no que ela tem de ideológico; mas o processo ideológico metamorfoseia-se em método pedagógico fundamental. A educação, tal como a julga a pedagogia, é efetivamente um desvio: volta as costas às desigualdades sociais, aos conflitos, à luta de classes; ela se ordena um itinerário estritamente cultural; retorna às desigualdades sociais para confortá-las e às lutas para denunciá-las. Com a idéia de desvio, a pedagogia está, portanto, fortemente próxima de uma tomada de consciência de seu próprio funcionamento. Mas ela mascara o caráter ideológico desse funcionamento fazendo do desvio uma necessidade metodológica colocada, *ela mesma*, como puramente pedagógica. A pedagogia rejeita assim, através de argumentos puramente pedagógicos, toda acusação de funcionar ideologicamente a serviço da classe dominante e do poder estabelecido. Existe aí uma habilidade suprema, que duplica ainda a eficácia ideológica da pedagogia.

b CONSEQUÊNCIAS IDEOLÓGICAS DESSA REDUÇÃO

O funcionamento ideológico da pedagogia assenta, portanto, de início, num triplo processo:

— redução das realidades econômicas, sociais e políticas ligadas à educação, a um problema de cultura individual;

— análise dos fenômenos sociais em termos de aptidões individuais;

² JEAN CHATEAU, *La Culture générale* (Vrin, 1964).

— afirmação de um postulado, implícito ou explícito, mas sempre fundamental, transportando o social para o individual.

Mas a pedagogia ideológica apóia-se igualmente sobre as conseqüências que tira desse triplo processo. As mais importantes são as seguintes:

— A educação adquirida no contato direto das realidades sociais não é uma educação verdadeira; a única educação autêntica é a que o desvio educativo assegura. Essa *educação social direta* é muitas vezes concebida como obstáculo à educação no sentido pleno do termo. Que se pense, por exemplo, nas reticências dos professores primários diante da televisão: esta só é admitida — na melhor das hipóteses — sob a forma de televisão escolar, que permanece controlada pelo professor, o qual pode sempre virar o botão. A *educação social direta* vê-se, porém, forçada a reconhecer certos aspectos positivos, mas isso só na medida em que redobra os efeitos do desvio educativo. É então considerada como educação de reforço, forma secundária da educação verdadeira — ao risco de deixar que os alunos morram de tédio diante de filmes documentários destituídos de interesse para eles (o que prova que “essas coisas” não interessam às crianças!). É essencial para o funcionamento ideológico da pedagogia que a única educação autêntica seja a recebida no desvio educativo. Assim, com efeito, todos os alunos são iguais diante da educação. Se é um professor progressista, denunciará, além disso, a desigualdade de oportunidades, isto é, os efeitos de reforço de que se beneficiam certas crianças, provenientes das classes sociais favorecidas e os efeitos de atrapalhação que perturbam as crianças pertencentes às classes sociais desfavorecidas. Mas não se explicará, dizendo isso, que se salvaguarda ao mesmo tempo a idéia de que só existe um único tipo de cultura válida. Denunciar as desigualdades em face da Cultura não é ainda ter saído da ideologia. É preciso ir mais longe: afirmar as *diferenças* culturais entre as crianças, perguntar por que a escola privilegia sistematicamente um tipo de cultura, o da classe dominante, que ela coloca como a Cultura, e denunciar a justificação pedagógica desse privilégio graças à idéia de desvio educativo.

— As estruturas sociais e as lutas sociais não têm realidade própria; são apenas conseqüências das atividades indi-

viduais. Só o indivíduo existe verdadeiramente. Ele é a razão última de toda realidade social. Para atuar sobre a sociedade, é preciso, portanto, atuar sobre sua causa, isto é, sobre o indivíduo. Passando as ações sobre o indivíduo, essencialmente, pela educação cultural, as transformações sociais são, antes de tudo, consequências dos progressos culturais individuais. As estruturas sociais são apenas a forma organizacional tomada pelas relações múltiplas que os indivíduos estabelecem entre si; não podem, portanto, opor nenhuma resistência às modificações educativas. Certamente, cada estrutura social depende de estruturas mais extensas; nesse sentido, a reorganização de uma empresa industrial, por exemplo, pressupõe transformação das estruturas gerais da produção na sociedade global. Mas essas próprias estruturas gerais contentam-se em exprimir, a um nível complexo, a essência das relações individuais; e as relações individuais são consequências das qualidades pessoais investidas por cada um em suas interações com o próximo. Para fazer evoluir as estruturas sociais, é preciso, portanto, atuar sobre o indivíduo através da educação. Da mesma forma, as lutas sociais traduzem simplesmente as perturbações das relações entre os indivíduos e, enquanto perturbações, devem necessariamente ser denunciadas e eliminadas pela educação. As lutas sociais são assim transportadas para perturbações pessoais, de caráter intelectual (mal-entendido) ou moral (egoísmo, agressividade). A saúde social caracteriza-se pela unidade orgânica de indivíduos complementares que se esforçam por se compreender e reconhecem a igual dignidade de todo ser humano. Definir a sociedade a partir do indivíduo é impedir que se reconheça o papel próprio das estruturas sociais e a especificidade das lutas sociais. É esquecer que, qualquer que seja sua boa vontade pessoal, o indivíduo se insere em estruturas, classes, grupos, instituições, aos quais se deve adaptar, mesmo que os conteste, que atuem sobre sua personalidade e que condicionem suas possibilidades de cultura pessoal. Reconhecer que as estruturas e as lutas sociais formam, ou deformam, o indivíduo seria conferir-lhes uma realidade própria, impedindo que se reduza toda transformação social às transformações culturais do indivíduo. Mas tal reconhecimento está em contradição com o postulado pedagógico fundamental que transporta toda realidade social para causas individuais.

— O indivíduo é responsável: primeiro, por seu próprio destino; segundo, pelo funcionamento da sociedade. Se o lugar ocupado por cada um na sociedade depende essencialmente de sua evolução cultural, e se esta só é limitada pelas capacidades do próprio indivíduo, o indivíduo socialmente infeliz deve responsabilizar a si mesmo, isto é, os limites de sua inteligência ou sua própria preguiça. É bem verdade que as estruturas sociais favorecem mais o desenvolvimento cultural das crianças cujo ambiente sócio-cultural é facilitador. Mas isso significa que as crianças desfavorecidas devem redobrar seus esforços; seus progressos culturais serão mais difíceis, mas continuam possíveis. Em última análise, cada um é responsável por seu destino cultural, e, portanto, social. Aliás, se a sociedade não funciona sempre como o deveria idealmente, o erro provém dos indivíduos que a compõem. Você está bem seguro, você que protesta contra a sociedade, de que o seu comportamento é sempre conforme ao que deve ser para que a sociedade melhore? Se você mesmo não é um membro ideal da sociedade, como ousa lamentar que a sociedade não seja ideal?

— A pedagogia contenta-se em constatar o que existe: o estado social é a simples resultante das capacidades individuais. É bem verdade que, concretamente, analisam-se, de início, as exigências do posto de trabalho e selecionam-se, em seguida, os indivíduos que apresentam o perfil cultural correspondente. Mas trata-se apenas de um procedimento técnico, que vai da organização social ao nível cultural, e que não faz senão traduzir em termos econômicos a ordem causal real, ordem inversa que conduz do indivíduo à sociedade. A pedagogia recusa-se, portanto, a analisar as necessidades culturais em termos sociais — o que conduziria a levar em conta as estruturas sociais opressoras e não-igualitárias, e a luta de classes que elas engendram. Pretende, ao contrário, definir a educação mais adequada para assegurar o progresso máximo de cada um na ordem cultural e coloca que as desigualdades sociais não fazem senão traduzir as desigualdades culturais. A camuflagem do papel ideológico desempenhado pela pedagogia é definitivamente assegurada quando esta caracteriza a educação como desvio.

c EXEMPLOS

Tais são, portanto, os pressupostos e as múltiplas ilusões da pedagogia ideológica. Após tê-los analisado e ilustrado, cumpre-nos, agora, provar que se encontram efetivamente nos sistemas pedagógicos. Dirigir-me-ei para isso a dois sistemas clássicos, aliás, bastante diferentes, o de Platão e o de Rousseau; privilegio esses dois pedagogos na medida em que são também pensadores políticos, de sorte que se poderia esperar deles uma perspicácia particular no que concerne à significação política da educação³.

Platão

Platão, num texto da *República* (III, 369 a), apresenta-nos "o nascimento de uma sociedade política" (369 a). "Existe, a meu ver, nascimento de sociedade a partir do fato de que cada um de nós, em vez de se bastar a si próprio, tem, ao contrário, necessidade de um grande número de pessoas" (369 b). Para satisfazer suas múltiplas necessidades, os homens reúnem-se num mesmo lugar: tal é o "princípio da fundação de um grupo social" (369 b). Sendo diferentes as capacidades naturais de cada um, é vantajoso para todos que cada indivíduo se dedique apenas a uma só tarefa: "existe, asseguradamente, em cada tipo de trabalho, aumento tanto do número de produtos, quanto de sua qualidade, e ainda da facilidade de execução, quando é um só homem que executa uma só tarefa, em conformidade com suas aptidões naturais, no momento desejado, concedendo-se o lazer de executar as outras" (370 c). Essa sociedade embrionária satisfaz as necessidades fundamentais; alimentar-se, morar, vestir-se, calçar-se. Além disso, ela produz os instrumentos de trabalho, organiza as trocas e utiliza assalariados para as tarefas penosas. Tal sociedade é "a sociedade política verdadeira", "por assim dizer uma sociedade política no estado sadio" (372 e). A justiça reside "numa certa forma com que esses agentes mesmos se utilizam de suas mútuas relações" (372 a).

³ Além disso, pode-se considerar Platão como um dos pais da pedagogia tradicional e Rousseau como um dos precursores da pedagogia nova. Na medida em que, como tentarei mostrá-lo, são as duas grandes formas da pedagogia ideológica, é interessante tomar esses dois pensadores como exemplos.

Nesse texto, Platão coloca, portanto, a divisão do trabalho na origem da sociedade. Esperar-se-ia vê-lo elaborar, em seguida, uma análise da educação em termos de relações sócio-econômicas. Não há nada disso. Na medida em que, ao contrário, a divisão do trabalho permanece "sadia", ele não coloca problema pedagógico, uma harmonia espontânea se estabelece nas mútuas relações implicadas pela divisão do trabalho; nenhuma atividade formadora, organizadora ou reguladora, externa à divisão do trabalho, é necessária. Pode-se, certamente, supor que aprendizagens técnicas são necessárias, mas a "cultura que tende à aquisição da riqueza ou uma cultura que tende ao vigor corporal, ou bem, ainda, a algum talento, independentemente de toda inteligência e de toda justiça, essa cultura, digo eu, (é) sem dignidade nem liberdade, completamente indigna de ser chamada de educação" (Leis, I, 643 e-644 a).

Uma educação no sentido próprio do termo só se torna necessária quando a divisão do trabalho cessa de ser sadia. O luxo e a proliferação das necessidades colocam em xeque o princípio da sociedade: a cada um a tarefa "à qual lhe havia predestinado sua natureza individual" (374 b). Quando esse princípio não é mais respeitado, o desequilíbrio aparece na divisão do trabalho e a injustiça nasce na Cidade. Para restabelecer a justiça na Cidade, é preciso, portanto, restaurar a autoridade desse princípio e levar cada um a pôr suas aptidões individuais a serviço da sociedade, sem pretender mais. Essa tarefa consiste em instaurar a justiça na alma; ela é confiada à educação.

Reencontramos, portanto, no enfoque platônico os pressupostos que analisamos.

— Platão está consciente da importância social da divisão do trabalho, uma vez que considera esta como a origem da sociedade.

— Platão considera que a educação profissional adquirida no contato da sociedade é "completamente indigna de ser chamada uma educação".

— Platão transporta o problema social da divisão do trabalho para o da cultura individual. A educação não é ligada à divisão do trabalho, mas à perversão da divisão do trabalho pela proliferação dos desejos. A justiça na Cidade depende, portanto, da justiça na alma, que é assunto de cultura.

— Platão não julga a divisão do trabalho em termos de estruturas ou de lutas econômicas, sociais e políticas, mas em termos de complementaridade de atividades individuais que refletem as capacidades de cada um.

— A sociedade é, para Platão, uma reunião de indivíduos diferentes sobre um território comum.

— Cada um deve exercer na Cidade uma atividade conforme a suas possibilidades naturais. O destino de cada um e o equilíbrio da sociedade dependem, portanto, da justiça na alma do indivíduo.

— A educação deve restabelecer a justiça na divisão do trabalho; deve, portanto, formar todos os tipos de indivíduos necessários à Cidade. Mas a pedagogia não se preocupa diretamente com isso; ela se diz essencialmente teoria da educação como instauração da justiça na alma. A educação platônica é um vasto desvio cultural.

A pedagogia platônica desempenha um papel ideológico, camuflando por trás dos argumentos culturais a justificação das desigualdades sociais na divisão do trabalho: na Cidade, somos artesão, guarda ou filósofo, não porque as estruturas sociais não-igualitárias o exigem, mas porque cada um recebeu uma educação de acordo com suas aptidões naturais.

Rousseau

Voltamos a encontrar em Rousseau um enfoque semelhante, embora num quadro social e, portanto, ideológico, muito diferente.

Rousseau, no seu *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*⁴, considera, ele também, que a divisão do trabalho marca o nascimento da sociedade. No entanto, nele, a divisão do trabalho não é sadia; combina-se imediatamente com as desigualdades naturais para produzir a injustiça e a servidão. O estado sadio é esse período de independência natural dos homens que precede o nascimento da sociedade.

A condição primitiva do homem é a de um ser isolado, vivendo nas florestas, sem indústria, "bastando-se a si próprio", "sem nenhuma necessidade de seus semelhantes", su-

⁴ Editions sociales, 1954.

jeito a poucas paixões, e não tendo senão os sentimentos e as luzes próprias a seu estado. "Não havia nem educação nem progresso" (p. 103). A desigualdade natural era reduzida e não tinha importância, uma vez que não havia relação entre os homens. Depois, em virtude das dificuldades da vida, especialmente climáticas (p. 110), os homens aproximaram-se uns dos outros, mas seus compromissos mútuos permaneciam ligados ao interesse presente e sensível. Os progressos da indústria (trata-se aqui de técnicas rudimentares) levaram os homens a constituir famílias (p. 113). Essas primeiras sociedades humanas, nas quais os homens se contentavam com pouco, caracterizam a época em que os homens eram mais felizes. "Uma vez que se dedicavam apenas a obras que um só podia fazer, e apenas a artes que não tinham necessidade do concurso de muitas mãos, viviam livres, sadios, bons e felizes tanto quanto podiam sê-lo por sua natureza, e continuavam a gozar entre si doçuras de um comércio independente. Mas, desde o instante em que um homem teve necessidade do socorro de outro, desde que se percebeu que era útil para um ter provisões para dois, a igualdade desapareceu, a propriedade se introduziu, o trabalho tornou-se necessário, e as vastas florestas transformaram-se em campos sorridentes que foi preciso regar com o suor dos homens, e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinar e crescer com as colheitas" (pp. 117-118). "As coisas nesse estado poderiam ter permanecido iguais, se os talentos tivessem sido iguais" (pp. 120-121), mas a desigualdade natural fez com que "trabalhando igualmente, um ganhava muito, enquanto outro tinha dificuldade para viver" (p. 121). Um tornou-se rico, o outro pobre; um tornou-se patrão, o outro empregado. Os ricos, para proteger sua propriedade, fizeram com os pobres um contrato de ingênuos, no qual cada um se submetia a um poder encarregado de fazer respeitar as pessoas e os bens; esse contrato deu à sociedade um fundamento político, mas proporcionou, ao mesmo tempo, novas forças aos ricos.

Reencontramos em Rousseau o postulado segundo o qual a sociedade é uma reunião de indivíduos independentes. Vemos também como o problema da educação não é abordado com referência à divisão do trabalho enquanto tal; ele o será em função da servidão social que a divisão do trabalho associada às desigualdades naturais engendra. Constatamos

igualmente que as estruturas e as lutas sociais têm por razão última, além da propriedade, as desigualdades individuais.

Rousseau transporta o problema social para um problema cultural e desenvolve uma pedagogia que coloca a educação como desvio. É preciso, no seio da sociedade, reencontrar a independência natural de cada um. A liberdade civil deve produzir a liberdade natural. Isso só é possível liberando o indivíduo de toda dependência com relação às vontades particulares do próximo. Cada um só deve, portanto, ser submisso à vontade geral, que exprime a vontade de cada um enquanto ele é considerado como cidadão; em se submetendo à vontade geral, é à sua própria vontade que se submete. É preciso ainda que em cada um a vontade do cidadão prevaleça sobre interesses particulares. Esse problema, colocado no *Contrat Social*, é resolvido no *Emile*: a educação formará um cidadão que saberá fazer calar seus interesses particulares em nome de sua vontade geral.

Rousseau transporta, portanto, o problema social para o da liberdade, "esquecendo" ideologicamente que a servidão política foi colocada por ele mesmo como uma consequência da desigualdade na divisão do trabalho. Ele trata, em seguida, esse problema da liberdade como um problema cultural: o da prioridade em cada um da vontade geral sobre os interesses particulares. É, portanto, a educação que deve regular o problema social; mas o fará por uma ação estritamente cultural — a tal ponto que Emile é educado num meio extremamente pouco socializado, seu preceptor filtrando e controlando cuidadosamente toda influência social. O problema social fundamental, o da desigualdade na divisão do trabalho, não foi resolvido. A igualdade política dirá respeito, portanto, a indivíduos econômica e socialmente desiguais.

Existe entre Platão e Rousseau uma diferença importante, que traduz a dessemelhança de seu ambiente social e ideológico. Platão considera as desigualdades sociais que lhe parecem normais, enquanto o pensamento de Rousseau se elabora sobre o fundo da teoria burguesa segundo a qual os homens nascem livres e iguais em direitos. Desse modo, a pedagogia de Platão se encarrega da desigualdade e da divisão do trabalho como um dos seus dados de base, enquanto a de Rousseau expulsa logo de início o problema da desigualdade e o da divisão do trabalho. Platão integra as desi-

gualdades sociais em sua teoria pedagógica, sob forma de diferenças inatas e irreduzíveis entre capacidades naturais; por isso, trata-se, para ele, de reencontrar, graças à educação, uma "sadia" divisão do trabalho. A pedagogia de Rousseau se diz pedagogia do homem, aquém das especificações introduzidas pela divisão do trabalho. Rousseau procura, portanto, reinstaurar na sociedade, graças à educação, a independência de que o homem se beneficiava antes que se instituisse a divisão do trabalho. As pedagogias de Platão e de Rousseau são, todas duas, ideológicas. Mas a pedagogia de Rousseau responde mais especificamente às necessidades da ideologia burguesa.

C. A pedagogia e a definição da cultura: o homem e o absoluto

Apresentação dessa definição

Dissemos que todo processo ideológico pressupõe três momentos, e que poderíamos esperar reencontrá-los na elaboração pedagógica:

- a separação entre educação e realidade social;
- a transformação dos problemas da educação em problemas autônomos, teorizados num sistema ideal;
- a justificação, por esse sistema ideal, do papel desempenhado pela educação na realidade social.

Acabamos de analisar e de ilustrar a separação entre educação e realidade social, e a vimos em ação nos sistemas pedagógicos de Platão e de Rousseau. É necessário, agora, que estudemos como os problemas da educação são considerados pela pedagogia como problemas autônomos e teorizados num sistema ideal. A pedagogia, graças a múltiplos pressupostos, coloca a educação cultural como base, e a significação social da educação como resultante. Mas ainda lhe é necessário definir o que é a cultura. Como pode consegui-lo, uma vez que ela se impede de fazê-lo por referência à realidade social?

O pensamento pedagógico comum, aquele que não se exprime em grandes sistemas teóricos mas que é imanente às reflexões cotidianas sobre educação, considera esse pro-

blema como imediatamente resolvido. Existe uma cultura; isso é uma evidência; é preciso adquiri-la. Constata-se que existe certo número de bens culturais: livros, obras de arte, música, etc. Considera-se como culto aquele que conhece essas obras, as compreende e é capaz de falar delas. A cultura é, então, concebida como relação com os objetos culturais que as gerações precedentes nos legaram. Essa cultura se enriquece a cada época, segundo um processo de capitalização cultural da humanidade; o tempo coloca, além disso, em evidência as obras mais importantes, as mais profundamente culturais. Essa idéia de que existem conteúdos culturais com um valor em si manifesta-se notadamente quando se procura fazer aparecer as necessidades no início de uma ação de formação permanente de adultos. Os formadores desejam que essas necessidades se exprimam em termos de problemas encontrados; mas, espontaneamente, o adulto em situação de formação julga essa formação em termos de conteúdos: Matemática, Línguas, Arte, etc. A cultura parece-lhe um conjunto de bens oferecidos para consumo, e não um procedimento que permita afrontar seus próprios problemas.

Mas a reflexão pedagógica não pode ater-se a essa posição. Deve poder justificar a existência e os conteúdos da cultura. Com efeito, uma vez que a cultura não é fundada na razão, uma recolocação em causa econômica, social e política dessa cultura permanece possível. Ora, a pedagogia tem precisamente por papel ideológico essa recolocação em causa. É necessário, para ela, portanto, responder à pergunta: o que é a cultura?, sem definir a cultura com relação às realidades sociais. A pedagogia afirma, então, que a Cultura é o que nos permite tornarmo-nos um Homem. Fazendo isso, a pedagogia vai até o final de seu movimento. Reduz, de início, o social ao individual, e coloca a educação como processo cultural individual. Define, em seguida, a cultura como o que permite ao homem tornar-se um homem; tal resposta é implicada pela própria lógica do modo de pensamento pedagógico. Cultivar-se é enriquecer a própria personalidade, desenvolver as potencialidades próprias, tornar-se mais plenamente homem.

Mas o problema agora apenas recuou. A Cultura é o que nos permite tornarmo-nos um Homem, mas o que é um Homem? Desta vez ainda, não é possível defini-lo por comportamentos reais, que são sociais e que colocariam em evidência

as desigualdades entre os homens reais. A cultura é então determinada com referência a uma idéia filosófica do Homem. A cultura permite que nos tornemos verdadeiramente homem, isto é, que nos tornemos um homem verdadeiro. A idéia de cultura remete, assim, a uma essência do homem, a uma natureza humana, a uma figura-tipo do Homem. A pedagogia formula essa essência humana utilizando critérios filosóficos que constituem novos postulados pedagógicos. De um lado, esses fundamentos filosóficos da cultura exprimem-se sob a forma do Homem. Indivíduo ideal no qual se encarna a perfeição filosófica. De outro lado, são sintetizados num princípio metafísico colocado como fundamental, Absoluto que estrutura o universo e fornece o critério de todo valor: Deus, a Natureza, o Espírito, a Moralidade, etc. Ao princípio metafísico que dá a chave do universo corresponde certo conceito do Homem perfeito, e reciprocamente. O Homem verdadeiro é a forma humana do Absoluto; o Absoluto é o fim último do Homem verdadeiro.

Exemplos

É necessário que ilustremos essa nova estrutura conceptual para a qual apela a pedagogia. Ao nível do pensamento pedagógico comum, a imagem do homem é o Francês, o Soldado, o Trabalhador, o Pai ou a Mãe de Família, etc., encarnação da França, da Pátria, do Trabalho, da Família, da Ciência, etc. Os manuais de leitura da escola primária estão cheios de textos que glorificam assim certo número de personagens e de princípios ideais. O pai de família extenuado ao fim de uma longa jornada de trabalho mas radiante com o sentimento do dever cumprido, sorrindo para a esposa, benevolente com os filhos, nelas aparece ao lado do jovem soldado que deixa os pais idosos para ir defender a Mãe-Pátria, ou do cientista que prepara a felicidade da humanidade num velho sótão (Pasteur), ou que dá sua vida para a Ciência (Curie). A riqueza, as honras, o poder são apenas ilusões; os únicos que contam são a família, o trabalho, a pátria, a ciência, a natureza e todos esses valores que a humanidade, pouco a pouco, colocou em dia e que se encarnam em modelos prestigiosos.

Ao nível dos sistemas pedagógicos, encontramos novamente a mesma estrutura conceptual, com a diferença de que

os fundamentos filosóficos neles estão explicitamente tematizados. A Cultura é definida com referência a um princípio absoluto, e seu valor se funda no Valor supremo. Ao Absoluto corresponde o Homem verdadeiro. O Filósofo contempla o Bem (Platão), o Sábio se ordena à Ordem do mundo (Sêneca), o Santo volta todos os seus olhares para Deus (São Bernardo), o Cidadão consciente do contrato social obedece à natureza no próprio seio da Sociedade (Rousseau), o Sujeito moral visa à Moralidade (Kant), o Cidadão livre de seu julgamento exprime a força do Espírito (Alain), etc. O Homem e aquele que, tendo percorrido o itinerário cultural, tendo chegado ao termo da educação, está em acordo perfeito com a estrutura metafísica do Universo, é a imagem do Absoluto. Evidentemente, esse homem perfeito representa um Ideal a atingir, um Modelo, do qual só se encontra excepcionalmente uma realização humana. Mas encarna, sob uma forma humana, o Fim último de toda educação.

Por conseguinte, a cultura apresenta-se sob duas formas correlatas. Expressa por seus fins, visa ao Absoluto e à realização no homem do Modelo humano ideal. Mas pode-se igualmente caracterizá-la por seu método, no sentido etimológico do termo, isto é, pelo caminho que é preciso seguir para descobrir o Absoluto e realizar em si mesmo a essência humana ideal. A cultura toma, então, a forma de um itinerário balizado por conteúdos culturais que tiram seu valor de sua relação com o Absoluto.

Sabemos que, para Platão, a cultura consiste em realizar a justiça na alma. A justiça reina na alma quando a parte inteligível da alma comanda essa porção da alma em que nascem os desejos corporais. Com efeito, a alma é parente do divino, do inteligível, enquanto o corpo é o domínio do humano, do sensível; ora, o universo platônico está estruturado segundo um eixo que conduz do sensível ao inteligível, o Bem, forma platônica do Absoluto, sendo fonte das idéias, fundamento do mundo inteligível. A cultura, em Platão, define-se por:

- seu objetivo metafísico: o Bem;
- seu modelo ideal: o Filósofo, no qual o Bem se realiza em sua essência humana perfeita;
- seu itinerário: a nova elevação do sensível para o inteligível;

- os conteúdos culturais que tornam possível esse itinerário: ginástica e música, que introduzem o ritmo e a harmonia no corpo e na alma; Matemática e Astronomia, que voltam os olhos da alma para as realidades inteligíveis, dialética, isto é, Filosofia, que permite à alma apreender as Idéias, e, no termo do itinerário cultural, contemplar o próprio Bem e, portanto, tornar-se filósofo.

Da mesma forma, a cultura é para Rousseau restauração da independência natural no seio da sociedade civil, graças à predominância da vontade geral sobre os interesses particulares. Seu objetivo é reencontrar a Natureza no seio da Sociedade, isto é, acrescentar a dignidade do homem social à liberdade do homem natural, para realizar o Cidadão do contrato social. O princípio metafísico é a Natureza, isto é, a Providência, isto é, Deus. O modelo ideal é o Cidadão. O itinerário cultural é definido pela via da Natureza. Com efeito, enquanto o Absoluto platônico, o Bem, é colocado no termo do processo cultural, o Absoluto rousseauista, a Natureza, é colocado na origem do itinerário cultural — o que permite a Rousseau, de acordo com a ideologia burguesa, afirmar a igualdade natural de todos os homens naquilo que eles têm de essencial. Enfim, os conteúdos culturais adotados pela educação são os que permitem seguir a via da Natureza, tais como são descritos no *Emile*: a mãe é a ama natural; nenhum cueiro deve entravar os movimentos naturais do bebê; deve-se ler para a criança a história de Robinson Crusoe, homem natural, antes que as fábulas de La Fontaine, demasiado artificiais, etc.

Encontra-se constantemente, na história da pedagogia, essa definição da cultura em função do objetivo metafísico supremo⁵. Para a pedagogia, a cultura é um caminho para o Absoluto e implica uma lenta iniciação. Essa iniciação pressupõe uma ruptura inicial com o sensível, o artificial, o receio, o desejo, a ligação aos bens deste mundo, etc., enfim, com tudo o que se opõe aos valores essenciais⁶. Após essa

⁵ Cf., por exemplo, Sêneca e a Liberdade, nas *Lettres à Lucilius* (*Cartas a Lucílio*), 83 (Budé, Les Belles Lettres, 1957, t. III, p. 158) ou São Bernardo e a Salvação no *Sermon 36 sur le cantique des cantiques* (*Les Sermons de saint Bernard sur le Cantique des Cantiques*, 1663, p. 296).

⁶ As formas mais notáveis dessa ruptura são a aporia socrática e a dúvida metódica generalizada de Descartes.

ruptura, a cultura é elevação gradual para o Absoluto; o vocabulário diz muito bem que a educação consiste em "elevar" * a criança e, na medida do possível, em fazer dela um "grande" homem. O itinerário cultural termina quando o iniciado se volta na direção do caminho percorrido e toma consciência, de uma só vez, do princípio fundamental e do sentido de sua cultura⁷: a filosofia coroa toda cultura verdadeira.

Consequências: a cultura como fenômeno religioso, o ensino como apostolado, o professor como modelo

Se examinarmos o pensamento pedagógico comum, aquele que se exprime na vida cotidiana e não em grandes sistemas teóricos, reencontraremos o mesmo fenômeno, que se pode traduzir a esse nível por três princípios:

- a cultura apresenta sempre uma dimensão religiosa;
- o ensino deve ser vocação, apostolado;
- o professor deve ser reflexo do Modelo humano ideal.

Enquanto caminho para o Absoluto, a cultura apresenta sempre uma dimensão religiosa, qualquer que seja a definição desse Absoluto, e mesmo que se trate de um Absoluto "laico", a Ciência ou a Sociedade, por exemplo. Se a Igreja da Idade Média pôde recuperar os vestígios da escola greco-latina, não foi somente porque, com a aprendizagem da leitura, esta lhe fornecia um instrumento fortemente útil para uma religião do Livro. A Igreja desvia-se, de início, com horror, de uma cultura greco-latina ligada ao paganismo; mas vai, em seguida, recuperar e salvar essa cultura clássica que constitui uma boa preparação para o cristianismo, na medida em que, além da aprendizagem de nomes míticos e de nomes de divindades pagãs, a cultura greco-latina clássica é iniciação ao Homem B. A Igreja terá apenas de substituir os modelos pagãos e ex-

* O autor faz aí um jogo de palavras, uma vez que em francês *élever* tem tanto o sentido de *eleva*r como o de *ensinar*. (N. da T.)

⁷ O exemplo típico é o de Hegel.

⁸ Na época helenística, *paideia*, que significa educação, passa a significar cultura, não mais no sentido preparatório de educação, mas no sentido de desabrochamento de todas as virtualidades do espírito. Cícero traduz o termo grego *paideia* por *humanitas*. Da educação à cultura, e da cultura ao Homem: a evolução lingüística é, ela própria, fortemente

purgar os autores pagãos para dispor de uma escola fortemente bem apropriada à cultura religiosa cristã. A estrutura religiosa da cultura já estava estabelecida, bastava mudar seu conteúdo. Saltando alegremente os séculos para nos encontrarmos mais perto de nossa época, podemos nos perguntar *em que medida* a querela da laicidade não foi vivida também, na França, como uma querela religiosa, o que explicaria sua virulência quase mística. Nesse caso, não teria havido simplesmente esforço para substituir uma escola monarquista por uma escola republicana, e para justapor uma cultura laica a uma cultura religiosa dada fora da escola; teria havido, mais profundamente, confronto entre dois Absolutos culturais: a República Francesa e Deus.

Seja como for, a sobrelevação metafísica, e mesmo religiosa, da cultura é um componente essencial da idéia de cultura em nossa tradição ocidental. A cultura é um domínio quase sagrado, no qual o homem celebra, através de ritos diversos, o culto da Humanidade. A educação *cultural* é sempre um pouco uma educação *cultual*. Por isso a adequação jamais é plenamente concebida como um serviço, público ou privado. Ela sempre aparece um pouco como *apostolado*, vocação. Platão já considerava os sofistas, que cobravam por seu ensino, como vulgares comerciantes. Ainda hoje, é bastante extraordinário ouvir professores de Filosofia, funcionários pagos pelo Estado e que fizeram do ensino uma profissão, atacar os maldosos sofistas que cobravam e lhes opor a concepção platônica das relações entre um mestre e seu discípulo. Existe aí alguma coisa que marcou profundamente a tradição pedagógica: a educação autêntica só pode ser dispensada gratuitamente (digo exatamente "dispensada" e não "recebida"; não estou em via de denunciar a gratuidade da educação, mas as ilusões dos educadores!). A introdução da relação financeira na relação pedagógica causa sempre escândalo. E aqueles que denunciam como mesquinhas as greves de professores, ou que riem do professor, necessariamente disponível, dilettante e desocupado, ou que se enternecem

significativa. Cf. H.-I. Marrou. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité* (Seuil, 1971). As hesitações dos padres da Igreja em face da cultura greco-latina são muito interessantes; assim, São Jerônimo aceita que as crianças recebam uma cultura clássica; mas proíbe que os adultos leiam livros pagãos; quanto a Tertulliano, proíbe a escola, que guardou sua forma greco-latina, ao professor cristão, mas não ao aluno cristão.

diante do professor segregado dos bens deste mundo, encontram sempre eco.

O professor, financeiramente desinteressado, tem igualmente a vocação do mártir. Sócrates e Galileu estão sempre bem colocados no *hit parade* pedagógico. Os professores deixam simplesmente, citando o processo de Galileu, de falar das resistências enormes que a Física de inspiração galileana, copernicana e cartesiana suscitou nas Universidades; é preciso procurar muito para descobrir, por exemplo, que Descartes foi condenado pela Universidade Francesa do século XVII. O professor se diz representante do Espírito e da Cultura, candidato ao mártir socrático ou galileano, anteparo contra a mediocridade do econômico, do social e do político. É o horizonte do mártir espiritual que dá ao mestre toda a sua grandeza, que o eleva a uma posição onde a alaraxia de tipo estoico lhe permite suportar as afrontas ligadas a sua situação econômica e social. Quer ele seja Topázio, ou simplesmente o Pequeno Polegar, o mestre vive como candidato ao mártir, representante e encarnação da Cultura. Aliás, o respeito social que se lhe testemunha não é um reconhecimento de sua dignidade cultural? Esse mestre exemplar — cuja imagem, convém dizê-lo, está em via de desaparecer sob os golpes das realidades sócio-econômicas modernas — é, aliás, um Modelo de todo gênero. Encarregado de fazer a criança conhecer a Humanidade em sua natureza profunda, de cultivá-la aproximando-a do Modelo humano ideal, deve ser, ele próprio, como o professor da Terceira República, tão conforme quanto possível a esse Modelo, não somente em sua vida profissional, mas ainda em sua vida privada. Não ensina o que sabe, ensina o que é. O mestre tornou-se um laico. Viu-se mesmo — apesar de bastante tardiamente, uma vez que Napoleão ainda se colocava o problema — reconhecer o direito de se casar. Mas o mestre-tipo é apenas um clérigo laicizado, o sumo sacerdote da Cultura humana.

Essa imagem do mestre evoluiu, é verdade. Mas pode-se perguntar em que medida a mesma concepção religiosa da Cultura não subsiste, uma estrutura idêntica veiculando simplesmente conteúdos diferentes. Terá o desprezo dos professores pelas realidades sócio-econômicas desaparecido verdadeiramente? O gosto pelo mártir é apenas uma lembrança ou simplesmente transformou-se? O ensino é realmente concebido, hoje, como serviço social e não como voca-

ção? Ou bem o mestre simpático, descontraído, camarada, liberado, espontâneo, à vontade em suas relações sociais, é o novo modelo humano ideal, deixando nas lojas de antiguidades o mestre engravatado, austero, rígido, afetado, erimonioso, mas desempenhando sempre o papel de indivíduo humano exemplar — mesmo se é agora no domínio da liberação sexual e da contestação política. Não critico esse tipo de professor; mas me pergunto se, ele também, não pretende, mais ou menos inconscientemente, erigir-se em modelo humano exemplar.

Em todo o caso, a dimensão religiosa da cultura subsiste nas teorias da pedagogia "nova". Seria demasiado fácil encontrar referências nos grandes precursores desse tipo de pedagogia. Maria Montessori, por exemplo⁹. Procuremos mais perto de nós. Rogers escreve: "Não se pode dar uma definição exata do ato criador, pois é indescritível por natureza. Ele é o desconhecido que devemos aceitar como difícil de reconhecer até que se apresente"¹⁰: ei-lo que lembra estranhamente o que Platão dizia sobre a contemplação do Bem! Certamente Rogers pensou em ser pastor; mas não é revelador, precisamente, que uma das grandes correntes da pedagogia contemporânea se prevaleça de um psicólogo cuja vocação foi, de início, religiosa, e que não faz mistério, aliás, do parentesco de seu método com fenômenos religiosos como o da confissão? Aliás, Rogers não tem a exclusividade dessa metafísica da Pessoa, que engendra entidades filosóficas como a Expressão, a Criação, a Cooperação, a Comunicação, que mascaram tanto a realidade sócio-econômica da educação quanto o Bem, a Natureza, o Espírito ou a Moralidade. Poder-se-iam encontrar múltiplos exemplos dela; tomarei o de G. C. Rapaille e M. Barzach, por um lado porque é muito revelador, e, por outro lado, porque se encontra num livro muito interessante. Os autores escrevem, no início de sua obra¹¹: "A criatividade é o elemento essencial de nossa vida.

⁹ "Nós nos tornaremos, então, as testemunhas do desenvolvimento da alma humana, da aparição do homem novo, que não será mais a vítima dos acontecimentos, mas que, graças à sua clareza de espírito, poderá tornar-se capaz de dirigir e modelar o futuro da sociedade humana." Maria Montessori, *L'Esprit absorbant de l'enfant* (Desclée de Brouwer), 1969, p. 13. "É estranho que, entre os milagres realizados pela humanidade, só exista um que ela não tenha considerado o milagre feito por Deus desde o início: a Criança" (*idem*, p. 238).

¹⁰ Carl Rogers, *Le développement de la personne* (Dunod, 1970), p. 251.

¹¹ G. C. RAPAILLE e M. BARZACH, *Je l'aime, je ne l'aime pas* (Editions Universitaires, 1974), pp. 11-12.

Temos tanta necessidade dela quanto do ar que respiramos, da água que bebemos ou da terra em que nos deitamos para repousar... Ela nos permite traduzir o inexprimível em imagens, em cores, em sons." E isso é seguido de uma observação que mostra o sentido ideológico que pode tomar essa concepção da criatividade: "Você que se bate, que luta contra seus semelhantes, pode imaginar enfim lutar com eles, a seu lado?... Será que a acumulação de bens materiais, a procura do renome social ou da segurança intelectual vão nos trazer uma dimensão pessoal que seja realmente melhor?" Separada das condições sociais concretas em que os atos criadores se inscrevem, a noção de criatividade apresenta um sentido metafísico que torna possíveis todas as recuperações ideológicas.

D. A pedagogia e a definição da cultura:

A natureza humana

a A IDÉIA DE NATUREZA HUMANA

A natureza humana é inalienável; desabrochamento, atualização do homem, auto-educação

Tínhamos nos perguntado como a pedagogia consegue transformar os problemas da educação em problemas autônomos, teorizados num sistema ideal, isto é, como funciona o segundo momento do processo ideológico. Vimos que ela define a cultura com referência a critérios filosóficos: um Absoluto que dá seu sentido ao universo, um Modelo humano ideal que reflete o Absoluto, um itinerário cultural que permite, ao mesmo tempo, atingir esse Absoluto e realizar em si esse Modelo humano ideal, conteúdos culturais que são alguns outros estágios no caminho da cultura.

Ainda não terminamos com esse segundo momento do processo ideológico. Com efeito, essa estrutura conceptual que analisamos coloca para a pedagogia múltiplos problemas, que a obrigam a apelar para novos postulados. São esses problemas e esses postulados que vamos agora estudar.

A pedagogia encontra uma primeira série de problemas que se resume na problemática seguinte. A educação concebida como cultura deve realizar no homem a essência hu-

mana. Mas essa essência humana é colocada como inalienável, e a pedagogia só pode considerá-la como inalienável, uma vez que é a forma humana do Absoluto. Mas de onde vem então que uma educação cultural seja necessária para realizar no homem uma essência humana que é inalienável? Por que o homem não é o Homem verdadeiro, uma vez que a humanidade jamais pode ser sufocada no homem? Estudemos mais de perto as manifestações desse problema no pensamento pedagógico.

A educação concebida como cultura deve realizar no homem a essência humana.

O pensamento pedagógico comum considera, mais ou menos implicitamente, que a educação deve permitir à criança realizar-se, desabrochar, tornar-se plenamente ela mesma. Desabrochar! Pensamos ter dito tudo, ser modernos e liberais, quando proferimos essa grande palavra. Mas o que é que isso quer dizer, desabrochar? É nos sentirmos bem em nossa pele, no trabalho, nas relações com os outros? Mas não podemos, então, falar de desabrochamento sem levar em consideração a realidade econômica, social e política. Não desabrochamos no abstrato. Sentimo-nos bem ou mal neste ou naquele tipo de situação e de relação, e o desabrochamento pressupõe condições concretas e sociais de realização. Não desabrocho quando trabalho na linha de montagem, num compasso infernal, numa fábrica barulhenta, desumanizada, fria e fétida. Não desabrocho quando devo suportar todo o dia os humores de um chefe de escritório atrabiliário. Não desabrocho quando estou fechado numa escola-caserna sem interesse. Não desabrocho quando devo suportar cotidianamente as gritarias de meus quatro filhos num apartamento de sala e quarto. Mas desabrocho quando faço um trabalho que me interessa, quando encontro pessoas que me agradam, quando tenho tempo para me dedicar a meus filhos num ambiente agradável. Quando apenas nos contentamos em falar de desabrochamento, somos vítima de um dos conceitos mais ideológicos que a pedagogia jamais produziu. Dir-se-á então que desabrochar é ir até o fim de nossas possibilidades naturais? Mas de quais possibilidades naturais se trata? Além do fato de que não é seguro que a noção mesma de possibilidades naturais tenha um sentido num quadro de vida totalmente socializado, como se constata essas possibilidades naturais? Partimos das realizações sociais do indi-

víduo e chegamos à conclusão de que elas refletem suas possibilidades naturais. Não somente assim somos vítima do primeiro processo ideológico em ação na pedagogia, mas, ainda nada se disse, de fato: com efeito, pode-se sempre considerar que o que um indivíduo é socialmente reflete suas possibilidades naturais; portanto, estamos todos perfeitamente desabrochados, fomos todos até o fim de nossas possibilidades naturais! Definir-se-á o desabrochamento pela ausência de todo sentimento de frustração? Mas, desta vez, ninguém está desabrochado! Além disso, as frustrações são sempre, elas próprias, socialmente determinadas. De fato, a noção de desabrochamento não é uma idéia, mas uma imagem camuflada em idéia: a imagem da "cultura", precisamente. Um germe existe (as possibilidades naturais), encontra um "meio" — termo, ele próprio, muito significativo! — favorável graças à educação, cresce e o jovem broto desabrocha em flor mais ou menos preciosa segundo a natureza do germe. Educar é cultivar essa jovem planta que "cresce" * bem, que passa pelo "jardim" de infância, e que desabrochará para tornar-se eventualmente uma jovem em flor. Existe aí uma forma de pensar tanto mais curiosa quanto se espera freqüentemente de uma psicologia científica da criança que torne possível uma educação que permita a cada um "desabrochar"!

Quanto a eles, os sistemas pedagógicos não encontram essa dificuldade. Desabrochar, realizar-se plenamente, é, para eles, atualizar em si o Homem ideal, de acordo com o Absoluto e a estrutura metafísica do universo. Para Platão, a essência humana é a alma enquanto é capaz de apreender as Idéias, isto é, a alma em sua parte intelectual; a alma que contempla as idéias está de acordo com a estrutura de um Universo orientado segundo o eixo: sensível-inteligível. Tornar-se um Homem será então tornar-se Filósofo, isto é, submeter a essa parte da alma as duas outras partes, aquela que encerra os desejos e aquela que é a fonte da coragem. Para Rousseau, o homem é liberdade e a cultura deve estabelecer na sociedade a liberdade civil, equivalente social da liberdade natural do homem. De maneira geral, na pedagogia, a educação não muda o homem, permite-lhe somente tornar-se o que é. A educação é atualização da essência hu-

* O autor aproveita o duplo sentido que pode ter o verbo *pousser*: brotar e crescer. (N. da T.)

mana. O que o homem é, por natureza, vai revelá-lo e mantê-lo na sociedade, graças à educação concebida como cultura. É essa mesma concepção da cultura que se encontra na definição da criatividade de Rogers: "*A causa primeira da criatividade parece ser... a tendência do homem a se atualizar e a tornar-se o que é potencial nele...*" Essa tendência pode estar profundamente enterrada na pessoa; pode esconder-se atrás de fachadas complicadas que negam sua existência; acredito, no entanto, segundo minha experiência, que ela existe em cada indivíduo e espera apenas a ocasião de se manifestar. É essa tendência que é a causa primeira da criatividade quando — em seu esforço para ser mais plenamente ele mesmo — o organismo entra em novas relações com seu ambiente"¹². Paradoxalmente, a criatividade é a simples atualização de uma tendência fundamental; a criatividade humana não é criação do homem, mas atualização do homem.

Na medida em que a cultura é atualização, a educação é, antes de tudo, volta a si mesmo, retomada de posse de si mesmo, tal como se é fundamentalmente. Esse tema da volta a si mesmo está sempre presente para a pedagogia cuja divisa continua sendo o "Conhece-te a ti mesmo" socrático. O desvio educativo que a cultura assegura visa, de fato, ao "estar no mesmo lugar". O itinerário cultural é aprofundamento mais do que desenvolvimento. O Homem está no homem. É o que se chama, em termos mais comuns, realizar-se a si mesmo, desabrochar, graças à cultura.

Nesse sentido, a pedagogia coloca sempre a auto-educação no horizonte da educação. O indivíduo, tendo de tornar-se o que é, deve tornar-se ele mesmo, e seu mestre só pode ajudá-lo a ser o que é. O apagamento do mestre, por trás dos modelos na pedagogia tradicional, por trás da espontaneidade da criança na pedagogia nova, é uma das dimensões essenciais de toda pedagogia que considera a educação como cultura e a cultura como retomada de posse da natureza humana. A pedagogia atual acredita, às vezes, ter descoberto esse tema da auto-educação, ao qual concede muita importância. Mas trata-se, de fato, de tema muito antigo. Não somente a insistência de Sócrates na educação como maiêu-

¹² Carl Rogers, *Le Développement de la personne* (op. cit.), p. 248. O grifo é de Rogers.

tica (parto das idéias) e no fato de que ele não ensina nada, é, sobre esse ponto, reveladora, mas também se encontra a idéia de auto-educação nos pensadores mais inesperados, quando eles se fazem pedagogos. Em São Tomás, por exemplo: "O homem que ensina não faz senão prestar socorro de fora à natureza, à maneira do médico que cura; da mesma forma que a natureza interior é a fonte principal da cura, *é a luz interior da inteligência que é a causa principal da ciência naquele que aprende*"¹³. Em termos mais comuns, os pais de hoje dizem aos filhos: não posso aprender em teu lugar. Volta a si mesmo, desabrochamento, retomada de posse da natureza humana, realização em si do Homem em sua essência ideal, auto-educação: a cultura, para a pedagogia, é, antes de tudo, um fenômeno interno. Por conseguinte, o mestre desempenha papel de simples mediador; também por conseguinte, a separação entre a educação e as realidades sociais se justifica; melhor: o desvio educativo é indispensável para que o aluno se encontre em face de si mesmo, sem que essa relação fundamental seja perturbada por preocupações sociais.

A educação concebida como cultura deve realizar no homem a essência humana. Mas essa essência humana é inalienável. O Homem é elemento de uma ordem cuja filosofia mostra que ele é eterno: ele próprio é, portanto, eterno. O Homem está sempre no fundo do homem, por mais perverso que este último possa parecer. Nenhum homem é a tal ponto corrompido que não deixe totalmente de ser homem; a humanidade sempre se manifesta de alguma forma no homem. Nesse sentido, todo ser, por mais endurecido que seja, pode sempre converter-se. A conversão é esse movimento pelo qual um indivíduo reencontra o essencial do que constitui a natureza humana, mesmo que ele estivesse, até então, desviado de sua vocação de ser humano. A arte explorou abundantemente esse tema do criminoso, ou do cínico, ou do louco, que, num domínio às vezes limitado de sua existência, permaneceu profundamente humano. Os empreendimentos de reeducação de delinqüentes repousam muitas vezes no mesmo princípio: procurar, no fundo do delinqüente, o

¹³ São Tomás, citado por Suzanne Marie Durand, *Pour ou contre l'éducation nouvelle?* (Desclée de Brouwer, 1951), p. 170. O grifo é de São Tomás. Essa idéia de auto-educação não basta para apresentar São Tomás, como o faz S. M. Durand, "como um dos pais da pedagogia moderna"!

que subsiste de bom e, apoiando-se no elemento assim preservado, ajudá-lo a reconstruir sua personalidade. Essa idéia de que a natureza humana é inalienável é claramente explicitada pelos sistemas pedagógicos e pelas teorias filosóficas nas quais se fundamentam. Para Platão, todo homem contemplou outrora as Idéias, num passado mítico, e pode reencontrar o sentido da vida humana e converter-se à filosofia. Quanto a Rousseau, é muito explícito: "Renunciar a sua liberdade é renunciar a sua qualidade de homem, aos direitos da humanidade, mesmo a seus deveres... Tal renúncia é incompatível com a natureza do homem"¹⁴. Vimos como, em Rogers, mesmo profundamente enterrada na pessoa, a criatividade "existe em cada indivíduo e espera somente a ocasião de se manifestar". Nesse sentido, todo ser humano é suscetível de cultura, pois a essência humana pode sempre se atualizar no homem. A partir do momento em que a cultura se ordena a princípios filosóficos que fundam a eternidade da ordem do universo, a educação nada pode criar, mas pode reencontrar a humanidade que subsiste no fundo do homem.

*A natureza humana é corrompida;
o desdobramento da natureza humana*

Mas, se o homem é eterno, de onde vem que uma educação é necessária para formar o homem? Se a essência humana é inalienável, por que se precisa de uma cultura para realizá-la em cada um? Por que o homem não é imediatamente o que deve ser e o que pode ser? Se as Idéias platônicas estão em nós, como se dá que um esforço seja necessário para contemplá-las? Se a liberdade é inalienável, por que Rousseau é obrigado a constatar: "O homem nasceu livre, e, em toda a parte, ele está acorrentado"¹⁵? Se existe sempre no homem uma tendência criativa, por que ela se manifesta tão pouco? É preciso admitir que, em certas condições, o homem não é mais o que, no entanto, por natureza, fundamentalmente, ele é. O homem é sábio por natureza, e, no entanto, está encadeado às realidades deste mundo. O homem é moral por essência e, no entanto, não se conduz moralmente. O homem é criativo por vocação e, no entanto,

¹⁴ ROUSSEAU, *Du Contrat social* (Editions sociales, 1963), p. 61.

¹⁵ ROUSSEAU, *Du Contrat social* (op. cit.), p. 54.

nutre-se de estereótipos. Desde então, compreende-se que uma educação concebida como cultura seja necessária para trazer novamente o homem a seu ser essencial, para atualizar nele a natureza humana.

Mas é preciso admitir, então, que o homem se define, ao mesmo tempo, por sua humanidade, inalienável, pela natureza humana tal qual é fundamentalmente, e, por outro lado, por seu afastamento da humanidade, pela corrupção de sua natureza. A natureza humana é, a um só tempo, inalienável e corrompida. O homem é a alma marcada pelo pecado original e a alma remida; é a alma parente do inteligível e a alma vítima de seus desejos corporais; é o homem cuja liberdade é inalienável e o homem subjugado. E não se trata de duas naturezas justapostas do homem, mais ou menos estranhas uma à outra, mas de um desdobramento interno à natureza humana¹⁶.

Toda pedagogia que considera a educação como cultura e a cultura como atualização de uma natureza humana é assim levada a desdobrar a natureza humana. A natureza humana é, por um lado, a natureza essencial do homem, que define o que ele é fundamentalmente e o que deve tornar-se novamente, e, por outro lado, a natureza corrompida.

O procedimento seguido pela pedagogia é, portanto, o seguinte. A pedagogia coloca que a educação é, antes de tudo, cultura — o que lhe permite mascarar ideologicamente a significação social da educação. Define a cultura como o que permite tornar-se um homem. Determina o homem com referência a critérios filosóficos, uma vez que se impede de fazê-lo pela consideração das realidades sociais. Sendo eternas as normas filosóficas, o homem encontra-se caracterizado por uma natureza, ela mesma, inalienável. Mas se, verdadeiramente, a natureza humana fosse inalienável, o homem não teria necessidade de educação: é preciso, portanto, colocar que a natureza humana foi corrompida. Mas, ao mesmo tempo, não se pode renunciar à idéia de natureza humana inalienável, conceito-chave para considerar a educa-

¹⁶ Assim, para Platão, a alma, parente do inteligível, é, por natureza, oposta ao corpo, que é sensível. No entanto, não poderia haver desejo corporal, pois isso implicaria que o corpo, inferior, comandasse a alma, superior. Platão também afirma que todo desejo, inclusive aquele que parece acorrentar a alma, é desejo da alma. Cf. *Fédon* (82 e) e *Filebo* (35 bđ).

ção como cultura e sem referência à realidade social: a pedagogia deve, portanto, desdobrar a natureza humana, e afirmar, ao mesmo tempo, que ela é inalienável e que foi corrompida.

Estamos, então, em presença da contradição fundamental de toda pedagogia funcionando como ideologia. A pedagogia não define o homem com referência às realidades econômicas, sociais, políticas. Só quer conhecer do homem a natureza humana, essencial, eterna, deduzida da ordem metafísica do próprio universo. Mas uma educação só é possível e necessária porque, precisamente, não existe natureza humana, só porque, não sendo o homem logo de início tudo o que pode ser, não sendo determinado por uma natureza, tem de se tornar, de se criar. Por isso, tal pedagogia só pode desenvolver-se afirmando que o homem tem de se tornar o que é. Mantém assim sua definição metafísica da natureza humana, criando exatamente a possibilidade de uma cultura, e uma cultura definida, ela mesma, em termos metafísicos. Mas só pode fazê-lo traindo sua idéia fundamental de natureza humana. Essa traição é realizada pelo desdobramento da natureza humana em natureza fundamental e natureza corrompida, desdobramento que é a negação mesma da idéia de natureza humana no interior de uma problemática da natureza humana. A pedagogia determina, então, como objetivo educacional, que se libere a natureza essencial do homem que, necessariamente, uma vez que ela é inalienável, subsiste no fundo de sua natureza corrompida. Por intermédio do desdobramento da natureza humana, a pedagogia salva assim o que é o essencial do ponto de vista ideológico: pode continuar a colocar o problema da educação em termos de cultura autônoma com relação às realidades sociais, em termos de natureza humana, em termos de fundamentos filosóficos do universo. A pedagogia evita, portanto, que se tenha de considerar a educação como criação social de um ser social em condições sociais determinadas. A referência à idéia de natureza, e a uma idéia de natureza inevitavelmente vaga e ambígua, é essencial à ideologia pedagógica, como, aliás, a toda ideologia.

Esse desdobramento da natureza humana, que acabamos de analisar em sua estrutura conceptual abstrata, encontra-se no pensamento pedagógico comum. Este opõe, com efeito, a cultura à natureza, isto é, à selvageria, à barbárie, à gros-

seria; a cultura aparece como uma proteção contra a soltura dos instintos naturais. Mas o pensamento pedagógico caracteriza, ao mesmo tempo, o homem culto como um homem "acabado", conforme ao protótipo da humanidade ideal. Apela para uma dupla imagem do homem: o homem natural, guiado por seus instintos, próximo do animal, e o homem culto, representando o que existe de mais puro no homem, afastado de tudo o que é indigno do homem verdadeiramente homem. A natureza humana é representada, ao mesmo tempo, pelos instintos naturais, e por essa natureza ideal do homem que sempre subsiste em cada um e que deve afirmar seus direitos em face dos impulsos naturais. Trata-se exatamente de um desdobramento da natureza humana e não de uma justaposição no homem de duas naturezas irredutíveis uma à outra. O homem não é meio anjo, meio demônio, para retomar os termos de Pascal; não é nem anjo nem demônio, isto é, ao mesmo tempo, inteiramente anjo e inteiramente demônio. O homem culto é aquele cuja natureza animal é inteiramente domesticada, e como que transfigurada, pela natureza "angelical". Reage espontaneamente, "naturalmente", através de comportamentos que atestam sua cultura, sem mesmo dar a impressão de se constranger. Sua cultura tornou-se para ele uma segunda natureza. Ele realizou a humanidade em si, e essa humanidade se manifesta em todos os seus comportamentos.

Essa atualização da natureza humana essencial no seio da natureza humana corrompida exprime-se na concepção da cultura como luta e como purificação. Quando a cultura não é definida com referência a um modelo humano ideal, é caracterizada como movimento contra. Cultivar-se é lutar contra si mesmo, resistir aos desejos indignos do homem, refrear as paixões, controlar a própria imaginação, opor-se aos preconceitos, etc. Ser culto é não deixar-se levar, ser dono de si mesmo; tudo, no comportamento do homem culto, traduz a reserva, a moderação: as atitudes gerais, o modo de vestir-se, as reações emocionais, a linguagem, etc. Reencontramos aí a tensão do homem que luta contra todos os seus movimentos naturais para se identificar tanto quanto possível com certa essência humana. Essa idéia da cultura como luta contra si mesmo só tem sentido a partir do momento em que se colocou, ao menos implicitamente, uma dualidade fundamental do ser humano. Aquele que luta é,

ao mesmo tempo, aquele contra quem ele luta e aquele por quem luta. É em cada um que se encontra o princípio da realização de si mesmo (a essência humana) e o obstáculo à realização de si mesmo (a natureza corrompida). A cultura não é, portanto, criação de um novo ser, mas vitória do ser essencial sobre o ser corrompido: ela é purificação. O indivíduo culto é, como bem o diz o dicionário, o indivíduo "refinado", "sutil", "fino", "delicado", mesmo se se torna às vezes um pouco "leve", até mesmo "etéreo"; opõe-se ao indivíduo "pesado", "grosseiro" ou "mal polido". Cultivar-se é libertar-se de tudo o que desvia a natureza humana de sua vocação essencial. É muito sintomático que os grandes filósofos tenham abordado o problema da verdade e da liberdade sob o ângulo do erro e da paixão. A psicologia dos filósofos é essencialmente uma psicologia do erro e da paixão. Eles procuram de início desembaraçar o homem das falsas idéias, dos preconceitos, das paixões, para devolver o homem a si mesmo. Para os filósofos, o bom senso é sempre a coisa melhor partilhada do mundo e o espírito volta-se naturalmente para a verdade e para a liberdade, desde que não esteja muito perdido pelo erro e pela paixão. Daí a importância de uma recolocação em causa generalizada como procedimento purificador prévio a todo avanço filosófico.

b NATUREZA HUMANA E SOCIEDADE

Corrupção primeira e corrupção segunda

A pedagogia resolve, portanto, o primeiro problema colocado por sua definição da cultura graças a um desdobramento da natureza humana em natureza essencial e natureza corrompida. Mas essa solução vai, ela mesma, levantar um segundo problema. Com efeito, encontramos na sociedade não essências humanas puras, mas indivíduos nos quais se exprime mais ou menos a corrupção da natureza humana. Ora, a educação concebida como fenômeno cultural é considerada como a que prepara a criança para a vida em sociedade. Se a educação, enquanto cultura, sustenta os direitos da natureza essencial do homem contra a corrupção, pode-se dizer, ao mesmo tempo, que ela prepara para uma vida social que, precisamente, é marcada pela corrupção humana? A pedagogia não isolou tão bem a educação da rea-

lidade social que se torna impossível, para ela, articular, em seguida, a educação sobre essa realidade social, mesmo que essa articulação seja indispensável ao funcionamento ideológico da pedagogia?

A corrupção da natureza humana existe, seja primeira, seja segunda. Existe corrupção primeira quando o homem nasce corrompido, quando se encontra nele o que Rollin chama "uma inclinação natural para o mal"; o pecado original, na pedagogia cristã, ou, em Platão, a queda da alma que contemplava as idéias, exprimem essa corrupção inicial¹⁷. Existe corrupção segunda quando o homem, por natureza, está destinado a tornar-se bom, mas é, em seguida, corrompido; idéia que se encontra em Rousseau, mas também em pedagogos como Maria Montessori e Claparède, que consideram a infância o período da plasticidade, da adaptabilidade, da espontaneidade, e a idade adulta como petrificação e cristalização. Essa diferença entre corrupção primeira e corrupção segunda desempenha certo papel pedagógico. Se a corrupção é primeira, a salvação se encontra ao término do processo cultural, e é no fim da educação que o Absoluto, Bem platônico ou Deus cristão, por exemplo, é apreendido. Se a corrupção é segunda, as normas filosóficas do valor existem na criança e a educação deve, antes de tudo, salvaguardar o indivíduo, colocando-se, por exemplo, à escuta dessa Natureza de que fala Rousseau. A idéia de corrupção primeira convém melhor a uma pedagogia que tira explicitamente partido das desigualdades naturais entre indivíduos. A de corrupção segunda é melhor adaptada a uma pedagogia que, como o faz a pedagogia burguesa, afirma, ao contrário, que os homens, por natureza, são iguais em direitos.

Mas essa oposição entre dois tipos de corrupções é atenuada pelo fato de que cada tipo de pedagogia desdobra sua noção de natureza humana. Quando a corrupção é primeira, o homem deve ir em busca desse pendor natural para o mal que o caracteriza. Mas só pode fazê-lo porque o homem, no seio mesmo de sua decadência, conserva a marca de sua natureza originária: a alma marcada pelo pecado original é também a alma criada por Deus e resgatada por Cristo; a alma decaída de Platão é também a alma parente do inteli-

¹⁷ A causa dessa corrupção é, muitas vezes, representada por um tipo de Anti-Absoluto: Satanás ou a *Kôra* platônica, por exemplo.

gível e que outrora contemplou as Idéias. Antes da corrupção existiu, portanto, uma pureza inicial da alma; esta é apresentada sob a forma de mito, na medida em que já não a encontramos no começo da história individual, isto é, na criança; mas seus esforços continuam a manifestar-se e explicam que o indivíduo corrompido possa responder ao apelo de Cristo ou de Sócrates. Quando a corrupção é segunda, o homem deve opor-se à perversão que ameaça sua natureza. Mas, se essa natureza humana é ameaçada é porque, apesar de sua perfeição original, apresenta uma insuficiência: é "natural" e não social, e não conhece, portanto, essa dignidade e essa felicidade superiores que traz ao indivíduo a promoção de suas qualidades naturais em qualidades sociais. Além da perfeição natural, existe, portanto, uma perfeição social, como destino do homem. A educação não se contentará, portanto, em preservar a natureza do indivíduo; deverá, ao mesmo tempo, dar a essa natureza a dignidade social; esse destino social do homem faz sentir, aliás, seus efeitos, pela possibilidade de uma corrupção social da natureza humana.

São, portanto, três termos, e não dois, que intervêm. No primeiro caso: a natureza humana original; a natureza corrompida da criança; a natureza humana reencontrada. No segundo caso: a natureza humana boa da criança; a natureza corrompida pela sociedade; a natureza reencontrada na dignidade social. A caracterização da infância é diferente, mas a cultura consiste, nos dois casos, num retorno para a essência humana, mais além da corrupção; por isso, deve-se falar, apesar de que existam três momentos, de um simples desdobramento da natureza humana. Vemos novamente, de passagem, que a educação é simplesmente atualização. Quer a corrupção seja primeira ou segunda, a educação nada faz. Ou bem — corrupção primeira — ela desfaz, é negação. Ou bem — corrupção segunda — desfaz o que foi desteito, é negação de uma negação.

Corruptibilidade individual e corrupção social

Estamos agora em condições de compreender o papel desempenhado pela sociedade na corrupção da natureza humana. A natureza humana, quer seja, na criança, já corrompida ou, ao contrário, destinada a tornar-se boa, é, de qual-

quer maneira, corruptível: ou porque já é corrompida, e porque, seguindo sua inclinação, pode corromper-se ainda mais, ou porque o homem natural deve estabelecer relações sociais que podem trazer-lhe um acréscimo de dignidade, mas que podem também pervertê-lo. A pedagogia sabe que a educação está sempre ameaçada de fracasso, pois a corrupção espregueia sempre a natureza humana. É, de início, com essa corruptibilidade interna que a educação, concebida como cultura, deve ocupar-se. Mas corruptibilidade não é ainda corrupção. É a influência social que atualiza em corrupção efetiva a corruptibilidade virtual. Se existe na criança uma inclinação natural para o mal ou, ao contrário, um movimento natural para o bem, é tornando-se um ser social que a criança se torna efetivamente corrompida.

Mas por que a sociedade é corruptora? A idéia de corrupção social engaja a pedagogia numa via perigosa para ela. Não vai ela, com efeito, obrigar a pedagogia a reconhecer essa influência educativa das realidades sociais que ela se esforçou por colocar entre parênteses?

Não é nada disso. Com efeito, a pedagogia, reduzindo uma vez ainda o social ao individual, considera que não é a sociedade que corrompe o indivíduo, mas o indivíduo que corrompe a sociedade. Não é o modo de organização da sociedade que é causa da corrupção social, mas a existência de indivíduos sociais corrompidos, oferecendo à criança modelos sociais corruptores, e perturbando o funcionamento da sociedade. A corrupção social é corrupção dos indivíduos que compõem a sociedade, e não corrupção das estruturas sociais. A pedagogia atribui, portanto, duas origens à corrupção humana: a corruptibilidade interna da natureza humana e a influência perniciosa dos adultos corrompidos¹⁸. A corrupção está assim ligada às relações entre indivíduos, e não à organização da sociedade. A pedagogia, assim, está sempre tentada a começar as coisas do zero. Platão já desejava poder educar as crianças fora da Cidade; Rousseau faz Emile ser educado por um preceptor que controla cuidadosamente

18. "Essa inclinação natural para o mal é fortalecida mais comumente nos jovens por tudo o que os rodeia... Tudo não ressoa, em torno deles, com os elogios que se dão àqueles que juntam grandes bens, que têm grande comitiva, que dão banquetes, que habitam e mobiliam suas casas magnificamente?" ROLLIN, *Traité des Etudes. De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres* (1726). Citado conforme a 2.^a edição (1728), t. I, pp. XXV-XXVI.

todos os contatos sociais de seu aluno. A pedagogia tende constantemente a definir um espaço pedagógico fechado, protegendo a criança da influência dos adultos corrompidos.

Não somente a idéia de corrupção social não recoloca em causa os postulados essenciais da pedagogia, mas ainda os reforça.

Certamente, a educação concebida como cultura do indivíduo fracassa muitas vezes, visto que muitos adultos são corrompidos. Isso não significa, porém, que seja necessário recolocar em questão essa concepção da educação como cultura. A educação não pode fazer melhor do que faz: cultivar a humanidade em cada indivíduo para que ele resista às influências sociais corruptoras. Os fracassos da educação não se devem a erros pedagógicos, mas à corruptibilidade interna da natureza humana e à impossibilidade de isolar totalmente a criança da sociedade.

A idéia de que a cultura deve ser definida, feita a abstração das realidades sociais, é até reforçada pela existência na sociedade de indivíduos corrompidos. O mesmo se dá com a idéia de desvio: sendo a corrupção social corrupção dos indivíduos, o progresso social passa pela cultura individual. Além disso, na medida em que as naturezas individuais apresentam uma resistência desigual à corrupção, parece lógico que cada um ocupe na sociedade um lugar em relação com suas possibilidades naturais, cultivadas pela educação.

A idéia de corrupção social não conduz, portanto, a pedagogia a levar em conta a existência de estruturas sociais injustas, opressivas e geradoras de múltiplos males sociais. Ao contrário, a pedagogia reduz os males sociais à corrupção dos indivíduos que compõem a sociedade. Interpreta assim o mal social em sua problemática da natureza humana, o que reforça seu caráter ideológico. Não é lutando por transformar as estruturas sociais que o indivíduo se libertará socialmente, é lutando contra si mesmo, resistindo a seus impulsos naturais e às tentações sociais. A desconfiança dos pedagogos com relação à sociedade não se traduz por uma análise crítica das estruturas sociais, mas por um esforço cultural de reforço do que há de essencial na natureza humana. Desse modo, os educadores procuram proteger a criança da sociedade consolidando sua razão, sua vontade e seu sentido moral, preservando sua espontaneidade, cultivando seu sentido da solidariedade, etc.

*Natureza humana e sociedade ideal;
o desdobramento da sociedade*

A pedagogia pode, portanto, facilmente resolver o problema da preparação da criança para a vida social. Como pode a educação, que é luta contra a corrupção do homem, preparar a criança para viver numa sociedade que é corrompida? A educação prepara a criança para uma vida social ideal, que deve trazer-lhe a dignidade do ser social sem, no entanto, pervertê-la. Da mesma forma como distinguiu a natureza humana essencial da natureza humana corrompida, a pedagogia distingue uma sociedade ideal, essencial, da sociedade corrompida. A sociedade verdadeira é essa Cidade dos Sábios que a filosofia descreve tão frequentemente (cf. Platão, os estóicos, Leibniz, Kant, etc.), é a sociedade do Contrato Social, a única sociedade verdadeira porque a única que assegura a liberdade do indivíduo, é a democracia autêntica de que fala Dottrens. A sociedade ideal é, de fato, um sistema de relações sociais ideais entre homens que só são considerados sob o ângulo da natureza ideal do homem. Essa sociedade ideal é uma sociedade moral conforme aos valores éticos fundamentais que são valores individuais. Reencontra-se aqui, em ação, a definição da sociedade a partir do indivíduo. A sociedade ideal não é caracterizada por sua organização, por suas estruturas, pelo modo de divisão do trabalho, mas pela moralidade e pelo sentido da solidariedade dos indivíduos que a compõem. Inversamente, a corrupção social não reside na organização, nas estruturas e na divisão do trabalho, mas no egoísmo e na desunião que são provocados por essas estruturas, mas contra os quais a educação pode lutar sem que essas estruturas não mudem. Os educadores sabem que a vida social é injustiça, luta, desejo de lucro, egoísmo, etc., mas não preparam menos as crianças para a justiça, para a união, para a colaboração, para a solidariedade, etc., pois aí está a essência da relação social, a relação social no que ela tem de autêntico, a relação social ideal entre seres humanos ideais. A educação, que é purificação cultural, pretende ser também purificação social; e, segundo o movimento que conduz toda a educação, ela pensa atingir a purificação social por intermédio da purificação cultural. Eduquemos bem as crianças, façamos delas bons trabalhadores, solidários, altruístas, responsáveis — ou bons

revolucionários, igualmente solidários, altruístas e responsáveis! — e conheceremos os amanhãs sociais que cantam. E que as estruturas sociais esperem!

Chega-se assim a um paralelismo entre o desdobramento da natureza humana e o da sociedade. A natureza corrompida corresponde a sociedade corrompida, à natureza humana essencial corresponde a sociedade ideal. Paralelismo normal, uma vez que a sociedade verdadeira exprime somente as interações entre homens verdadeiros. "A liberdade não está em nenhuma forma de Governo, está no coração do homem livre; ele a carrega por toda a parte consigo. O homem vil carrega por toda a parte a servidão", escreve Rousseau¹⁹. A pedagogia substitui assim a realidade social, que logo de início expulsou, por uma sociedade ideal cujo valor, em conformidade com o postulado que permitiu colocar entre parênteses a realidade social, depende efetivamente do valor dos indivíduos que a compõem. Tendo demonstrado que a sociedade ideal valeria o que valeriam os indivíduos chamados para constituir-la, a pedagogia pode considerar que provou que a sociedade vale o que valem os indivíduos que a compõem. Estabeleceu assim, num processo de tipo circular que fecha o sistema, a validade do postulado sobre o qual inicialmente se apoiou. Além disso, a natureza humana e, em consequência, a sociedade ideal que dela se deduziu repousam em fundamentos que exprimem a ordem essencial do universo. Estrutura do universo, estrutura da pessoa e estrutura da sociedade estão assim estreitamente ligadas; a sociedade ideal depende da natureza humana, que é, ela própria, o reflexo de uma ordem metafísica. Nessas condições, a educação só pode fixar para si fins ideais que traduzam as normas fundamentais do universo e procurar aplicá-las às realidades em transformação e conflituosas dos comportamentos humanos e das relações sociais. A pedagogia, construindo um sistema ideal e autônomo que leva em conta o universo, o homem e a sociedade, elaborou um universo cultural perfeitamente coerente e que lhe permite responder a todos os problemas; portanto, reinterpretar, em termos culturais, todos os aspectos sociais da educação.

¹⁹ *Emile* (op. cit.), p. 605.

c EXEMPLO: TEXTO DE KANT

Antes de passar ao estudo das múltiplas significações ideológicas do pensamento pedagógico, eu gostaria de citar um texto de Kant que esclarece bem esse momento do procedimento pedagógico que chamei de desdobramento da natureza humana. Esse texto, que não integrei em minha análise para não torná-la pesada, vale ser citado, pois ilustra bem um modo de pensamento que se encontra constantemente na pedagogia.

"A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Por seu instinto, um animal já é tudo o que pode ser; uma razão estranha já tomou conta de tudo para ele. Mas o homem deve usar sua própria razão. Não tem sequer instinto e deve fixar-se, ele mesmo, o plano de sua conduta. Ora, como não é imediatamente capaz de fazê-lo, mas, ao contrário, vem ao mundo, por assim dizer, em estado bruto, é preciso que outros o façam por ele.

"A espécie humana deve, pouco a pouco, por seu próprio esforço, tirar de si mesma todas as qualidades naturais da humanidade. Uma geração educa a outra. Pode-se buscar o primeiro começo num estado completamente inculto, ou num estado perfeito de civilização. Mas, se se admite que o segundo estado foi aquele que existiu inicialmente, é preciso admitir também que o homem, por conseguinte, se tornou novamente selvagem e caiu de novo na barbárie.

"A disciplina impede que o homem seja desviado de seu destino, o da humanidade, por suas inclinações animais. Deve, por exemplo, impor-lhe limites, de tal sorte que ele não se precipite nos perigos selvagememente e sem reflexão. A disciplina é, assim, simplesmente negativa; é o ato pelo qual se despoja o homem de sua animalidade; em compensação, a instrução é a parte positiva da educação.

"O estado selvagem é a independência com relação às leis. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a pressão das leis. Mas isso deve ter lugar cedo. É assim, por exemplo, que se enviam logo de início as crianças à escola, não com a intenção de que lá aprendam alguma coisa, mas a fim de que se habituem a permanecer tranqüilamente sentadas e a observar precisamente o que se lhes ordena, de modo que, por conseguinte,

possam não colocar real e imediatamente suas idéias em execução..."

"É possível que a educação se torne sempre melhor e que cada geração, por sua vez, dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade; pois é no fundo da educação que jaz o grande segredo da perfeição da natureza humana. A partir de agora pode-se caminhar por essa via. Pois só atualmente é que se começa a julgar corretamente e a captar com clareza o que é verdadeiramente necessário para uma boa educação. É uma coisa entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida pela educação e que se pode conseguir dar a esta última uma forma que convenha à humanidade. Isso nos abre uma perspectiva sobre uma futura espécie humana mais feliz.²⁰"

E. O funcionamento ideológico da pedagogia

a SIGNIFICAÇÃO IDEOLÓGICA DO PROCEDIMENTO GERAL DA PEDAGOGIA

Camuflagem e justificação das desigualdades sociais

Após ter estudado a separação entre educação e realidade social, e a transformação dos problemas da educação em problemas autônomos teorizados num sistema ideal, resta-nos analisar o terceiro momento do processo ideológico: a justificação por esse sistema ideal do papel desempenhado pela educação na realidade social, justificação que camufla as desigualdades sociais e a luta de classes.

Não se trata mais, como nos dois primeiros momentos do processo ideológico, de examinar a elaboração do pensamento pedagógico e os problemas que ele encontra. Acabamos de ver que o sistema é fechado, perfeitamente coerente: ele se ordenou à estrutura metafísica do próprio universo e tentou fundar o postulado sobre o qual se tinha inicialmente apoiado. Nossa tarefa consistirá, agora, em mostrar a sig-

²⁰ KANT, *Réflexions sur l'éducation* (Vrin, 1966), pp. 70-71 e 74-75.

nificação econômica, social e política do procedimento pedagógico, inicialmente em sua globalidade, depois em seus diferentes momentos.

O pensamento pedagógico, considerado em seu conjunto, adota um desenvolvimento em três tempos que tem, ele próprio, um sentido ideológico:

- eliminação da significação social da educação em proveito da cultura;
- definição da cultura com referência aos fundamentos filosóficos da natureza humana;
- subordinação das realidades sociais à educação cultural assim concebida.

Retomando esses três tempos, vamos tornar a achar temas já encontrados; vamos mostrar agora como eles camuflam e justificam as desigualdades sociais.

A pedagogia não leva em conta diretamente a significação social da educação. Ela mascara os objetivos sociais reais da educação, e notadamente sua importância na divisão do trabalho, por trás de argumentos culturais. Ela dissimula, antes de tudo, as desigualdades sociais e as lutas que estas engendram. Para fazer isso, alega, seja a idéia de complementaridade dos indivíduos no seio do organismo social (em Platão, por exemplo), idéia que dá um valor positivo às desigualdades, seja a idéia de igualdade dos indivíduos (em Rousseau, por exemplo). Onde ela afirma a igualdade de todos, trata-se de uma igualdade de direitos sociais e políticos e não de uma igualdade econômica; por conseguinte, a noção de complementaridade encontra-se ao nível econômico, e a afirmação da igualdade social e política é apenas um argumento suplementar para fazer aceitar as desigualdades econômicas. Concebendo a educação como cultura do indivíduo e não levando em conta desigualdades e lutas sociais para definir essa cultura, a pedagogia expulsa essas desigualdades e essas lutas de sua problemática. Colocando a cultura individual como finalidade essencial da educação, a pedagogia considera, de uma só vez, que as estruturas e as lutas sociais são não-essenciais. É levada, portanto, a negligenciar a importância dessas estruturas e a condenar essas lutas como perversões das relações normais entre indivíduos

cultivados. Isolando, assim, a educação das realidades econômicas, sociais e políticas que a condicionam, a pedagogia camufla o papel da educação no jogo das desigualdades sociais.

Mas não basta camuflar. O funcionamento ideológico da pedagogia exige que, além disso, ela justifique as desigualdades sociais, isto é, as desigualdades econômicas, e, eventualmente, as desigualdades sociais e políticas. Ela não quer admitir que as desigualdades resultam das estruturas sociais; nem mesmo encara a possibilidade de que possam ser provocadas pela própria cultura: por conseguinte, só pode considerar essas desigualdades como naturais. Para ela, a cultura de início, a sociedade em seguida, não fazem senão ratificar as desigualdades naturais.

Para Platão, existem diferenças inatas entre três tipos de naturezas, segundo sejam dominadas pelo desejo, pela coragem ou pela inteligência; a diversidade das naturezas explica a desigual progressão de cada uma sobre o eixo cultural que leva do sensível ao inteligível; essas variações culturais traduzem-se pela diferenciação de três *status* econômicos, sociais e políticos: os dos artesãos, dos guardiães da cidade e dos filósofos-governantes; as três classes da Cidade se deduzem, portanto, por intermédio da cultura, dos três tipos de natureza.

Rousseau, diferentemente de Platão, parte da idéia de que todos os homens são iguais por natureza, mas exclui o econômico dessa igualdade. "Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e aquele que é bem educado para isso não pode complementar mal os que se relacionam com ele. Que se destine meu aluno à espada, à Igreja, às grades, pouco me importa²¹." Mas a desigualdade já reaparece ao nível cultural e é explicada pela... desigualdade natural! "Cada um avança mais ou menos segundo seu gênio, seu gosto, suas necessidades, seus talentos, seu zelo e as ocasiões que tem de se entregar a eles... Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser; ninguém mediu a distância que pode encontrar-se entre um homem e outro homem" (p. 41). A igualdade entre os homens, deduzida da comum natureza humana, recobre, portanto, as desigualdades naturais de fato que se manifes-

²¹ ROUSSEAU, *Emile* (op. cit.), p. 12.

tam pelo desigual desenvolvimento cultural. E, no termo do procedimento, essas desigualdades sociais que Rousseau se recusava a levar em consideração reaparecem: "Trabalhe, portanto, Senhor, no estado onde o colocaram seus pais e a Providência"²². As desigualdades sociais não são explicitamente justificadas pelas desigualdades naturais e culturais, ainda que essa via permaneça aberta. Mas, ignoradas na partida, elas reaparecem na chegada como uma coisa com relação à qual é preciso decidir-se. Aliás, nem em Platão, nem em Rousseau, nem, de modo geral, em nenhuma ideologia pedagógica existente, os indivíduos não têm de se lamentar das desigualdades naturais, uma vez que elas, além de corresponderem aos planos da Providência, estabelecem, no seio da sociedade, uma complementaridade entre indivíduos que assegura a felicidade de cada um.

Portanto, por um lado, a redução da significação social da educação a seu sentido cultural permite eliminar as desigualdades sociais da reflexão pedagógica e, por outro lado, a afirmação de diferenças naturais entre indivíduos assegura a justificação das desigualdades sociais pela pedagogia. As desigualdades sociais são, ao mesmo tempo, camufladas e justificadas: existe, de fato, ideologia.

A partir desse nível, a idéia de natureza desempenha um papel essencial no funcionamento ideológico da pedagogia. Mas, nesse caso, é somente um de seus papéis entre outros. A noção de natureza é um dos conceitos-chaves da pedagogia ideológica. Por isso, não nos devemos surpreender com o fato de que as pedagogias "novas", seja em que época for, façam um tão grande uso da referência à natureza, contra as pedagogias "tradicionais" da época. A pedagogia reivindica sempre os direitos da natureza contra as correntes da sociedade. Esse apelo a uma "natureza" cuja definição é sempre vaga e ambígua traduz, de fato, as aspirações educativas novas de uma sociedade em via de transformação.

Após ter eliminado a significação social da educação em proveito da cultura, a pedagogia define a cultura com referência aos fundamentos da natureza humana. A idéia de cultura permite determinar a educação como um processo

²² ROUSSEAU, Carta a um jovem não-identificado, 1761 (?). *Correspondance complète de J.-J. Rousseau*, organizada por R. A. Leigh, e publicada por The University of Wisconsin Press, Madison, 1969. Tomo IX, p. 113.

autônomo, fazendo abstração das realidades sociais. A cultura repousa, então, em bases filosóficas e o sistema pedagógico pretende visar a fins ideais que transcendem uma realidade social marcada pelo cunho da materialidade e da precariedade. Assim, determina-se um campo especulativo específico, no interior do qual o pensamento pode afirmar sua autonomia pedagógica.

A significação social das idéias educativas que emanam da realidade é, então, perfeitamente dissimulada por trás dos argumentos filosóficos de um sistema pedagógico que reclama para si a ordem do universo. Assim integrada a um sistema cultural, a significação de classe da educação é justificada pelos fundamentos metafísicos desse sistema; as desigualdades sociais são ou metamorfoseadas em estágios culturais e em níveis ontológicos (Platão), ou consideradas logo de início como não-essenciais na problemática filosófica (Rousseau), e, em todo o caso, justificadas pela ordem que a Providência deu ao universo. "Tudo concorre para o bem comum no sistema universal. Todo homem tem seu lugar determinado na melhor ordem das coisas; basta encontrar esse lugar e não perverter essa ordem ²³." Essa sacralização cultural permite, de fato, justificar a dominação econômica, social e política da classe que assegurou para si o monopólio cultural e educativo.

Essa cultura é cultura de uma natureza humana. Na medida em que a natureza humana se encontra em todo homem, a educação pode negligenciar as diferenças sociais efetivas entre os homens. "Saindo de minhas mãos, ele não será, reconheço, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente homem: tudo o que um homem deve ser, poderá sê-lo na necessidade, da mesma forma que quem quer que seja; e a fortuna tentará em vão fazê-lo mudar de lugar, ele estará sempre no seu ²⁴." Como a cultura visa à natureza humana, a reflexão pedagógica pode não ocupar-se com as desigualdades sociais. Tudo o que não decorre da natureza humana é não-essencial, e cada um é igualmente homem, mesmo se é dominado economicamente pelo próximo. Se, como em Platão, existem vários tipos de naturezas humanas, a natureza superior, que representa a natureza humana

²³ Rousseau, *Julie ou la Nouvelle Héloïse* (Garnier, 1960, p. 549) (5.^a parte, carta 3).

²⁴ Rousseau, *Emile*, p. 12.

em sua realização, é sempre a mais apta a compreender os fundamentos filosóficos do universo: uma pedagogia elaborada a partir de uma concepção filosófica da natureza humana pode apenas, portanto, justificar as desigualdades sociais entre essas naturezas diferentes.

O conjunto do sistema pedagógico, fundado em princípios filosóficos e em suas conseqüências psicológicas, escapa assim a toda crítica sócio-política direta. Tendo sido colocado o social, logo de início, como não-essencial, toda crítica social é não-essencial: a crítica pedagógica passa necessariamente por uma crítica filosófica que, queira ou não, se encontra presa nas malhas da ideologia.

Transformação dos problemas sociais em problemas filosóficos e éticos

Não somente a pedagogia camufla e justifica a significação social da educação definindo a cultura com referência aos fundamentos filosóficos da natureza humana, mas ainda faz voltar novamente a situação subordinando as realidades sociais à educação concebida como cultura. Mesmo que, de fato, a educação dependa das realidades sociais, a pedagogia acaba por afirmar que são as realidades sociais que dependem da educação; e essa dependência é ainda melhor assegurada porque a pedagogia a funde na consideração da ordem do universo. Para a pedagogia, só a educação, definida em termos éticos e filosóficos, pode preparar o indivíduo para a vida social. A determinação filosófica da natureza humana permite à pedagogia dizer o que deveria ser a sociedade e julgar a sociedade real à luz dessa sociedade ideal pensada a partir da essência humana. Por conseguinte, as realidades sociais, as estruturas, as lutas, são apreendidas em julgamentos de valor que se referem a esses critérios éticos: elas correspondem ou não aos valores humanos essenciais, que exprimem a humanidade profunda do homem. A sociedade é compreendida como um lugar moral de comunicação entre os homens, como o domínio onde eu mesmo, em minha essência profunda, encontro o próximo, em sua essência profunda igual à minha. E a educação é socialização na medida em que é moralização. Também os modelos culturais veiculados pela educação são modelos éticos cuja significação sócio-política só é considerada como indireta. Por exemplo, o tra-

balhador deve ser sério, honesto, laborioso, consciencioso, etc.: o modelo do trabalhador é elaborado por acumulação de qualidades morais sem que sejam levadas em conta diretamente as relações do trabalhador com seus parceiros sociais, as estruturas econômicas nas quais esse trabalho toma lugar e as lutas engajadas pelo trabalhador para melhorar sua condição. Transportada para uma rede de relações morais entre indivíduos, a sociedade é, de fato, dessocializada. Toda especificidade social é, assim, negada, e a definição da sociedade ideal a partir da natureza humana é o resultado desse processo que começou pela redução do social ao individual. Por conseguinte, é normal que a pedagogia defina a educação como desvio. A colocação entre parênteses das realidades sociais aparece como um imperativo pedagógico, uma vez que a educação visa, de fato, a relações sociais ideais entre indivíduos ideais e uma vez que tais relações, longe de se destacarem das relações reais entre parceiros sociais, permitem, ao contrário, segundo a pedagogia, determinar o valor dessas relações reais. A educação volta, portanto, as costas para a realidade social, mas para melhor voltar a ela depois que a cultura tiver colocado cada indivíduo em condições de julgar essa realidade social.

Mas as estruturas, as desigualdades e as lutas sociais, de início colocadas entre parênteses pela pedagogia, não são encontradas, ao termo do desvio, com sua significação social. Só são consideradas sob um ângulo moral, sendo a moralidade social, além disso, apenas uma consequência da moralidade individual, uma vez que os imperativos éticos exprimem as exigências da natureza humana. Vê-se aqui como os dados estão marcados: o desvio pedagógico só volta às condições sociais concretas nas quais se desenrola a educação após ter dado um sentido ético a essas condições sociais. Após ter passado do social ao individual, só se passa novamente do individual ao social definindo uma essência moral do social distinta das realidades sociais efetivas que se pretendia encontrar no término do desvio educativo. As desigualdades sociais reais subsistem, portanto, sem jamais, de fato, terem sido verdadeiramente integradas à problemática pedagógica: nesse sentido, são constantemente camufladas. Mas a pedagogia pretende, em suas considerações sobre as relações morais entre indivíduos, abordar o problema das desigualdades sociais. De fato, por um lado, ela as coloca como

não-essenciais, uma vez que não decorrem da natureza humana em suas características fundamentais e, por outro lado, as inclui numa ordem providencial do universo e considera-as sob forma valorizada da complementaridade entre indivíduos: estas são, na verdade, outras tantas justificações das desigualdades sociais.

A pedagogia funciona, portanto, como uma ideologia; é um sistema teórico que organiza idéias isoladas da realidade social, apresentadas como autônomas com relação a essa realidade, fundadas em considerações filosóficas, e justificando, de fato, as desigualdades e a dominação de classe que reinam nessa realidade social. *Notemos bem que o que é ideológico não é somente o conteúdo das idéias pedagógicas. É, de início e antes de tudo, seu modo de relação com a realidade. Certamente, o conteúdo dessas idéias e sua relação com a realidade estão estreitamente ligados. Confrontado com a realidade social, o conteúdo das idéias pedagógicas é freqüentemente desmentido por esta e só pode subsistir, então, porque a pedagogia desvaloriza, logo de início, a realidade social no que ela tem de específico; a pedagogia recusa-se, assim, a considerar que a realidade social fornece critérios válidos de julgamento, e ela os busca no que deveria ser a sociedade. As idéias pedagógicas só podem, portanto, veicular os conteúdos ideológicos na medida em que o procedimento pedagógico seja, ele próprio, ideológico. Para sair da ideologia pedagógica, não bastará, portanto, criticar os conteúdos pedagógicos: é o próprio modo de pensar pedagógico que será preciso recolocar em causa. Talvez descubramos, então, que certas idéias que tinham um sentido ideológico num procedimento pedagógico, ele mesmo ideológico, podem tomar um sentido completamente diferente em outro quadro pedagógico: não esqueçamos, com efeito, que ideológico não significa errôneo; recuperadas por um sistema geral ideológico, certas idéias tomam um sentido ideológico sem por isso deixarem de ser verdadeiras.*

A idéia de cultura, por exemplo, não é uma idéia falsa, nem uma idéia, em si, ideológica. É exato que um indivíduo adquire uma cultura pessoal, saberes, ideais, modos de comportamento, etc., no curso de sua educação. Nesse sentido, recusar a idéia de cultura porque a cultura dominante atual é a da classe dominante, e porque esta classe faz um uso ideológico da noção mesma de cultura, seria uma aberração.

O que é ideológico não é a idéia de cultura, é a utilização dessa idéia para camuflar e justificar, ao mesmo tempo, a dominação de classe. É preciso mesmo ir mais longe e dizer que todos os conteúdos da cultura burguesa não são, em si e irremediavelmente, ideológicos. A cultura burguesa veicula também idéias verdadeiras, que só tomam um sentido ideológico por sua integração em sistemas ideológicos. Tomemos o exemplo da idéia de liberdade: não é uma idéia "falsa", pois é, de fato, altamente desejável que os homens sejam livres; é uma idéia de que a burguesia faz um uso ideológico servindo-se dela para mascarar e justificar a opressão de uma classe sobre outra. Mas mesmo a idéia burguesa de liberdade, isto é, a noção de liberdade formal; não é de se rejeitar pura e simplesmente. A liberdade real não é o contrário da liberdade formal, entendida como poder individual de escolha; rejeitar a liberdade formal em nome da liberdade real é, de fato, o mais freqüentemente, recusar toda liberdade. A liberdade real é a extensão da liberdade formal a todos os domínios da realidade. Ser livre é exatamente poder escolher (o que supõe uma informação, certo tipo de organização social, etc.), mas não escolher em abstrato "representações do povo" a partir de sua boa aparência, de sua denticão ou de sua facilidade de elocução; é poder escolher suas condições de vida, de trabalho, etc. A liberdade real é uma escolha que concerne a todos os aspectos da realidade nos quais o indivíduo está implicado e que é efetiva porque todas as condições que permitem essa escolha foram realizadas.

A pedagogia e as outras ideologias

É igualmente importante observar, para compreender a extensão da ideologia pedagógica, que a pedagogia não é uma ideologia entre outras, Política, Direto, Teoria Econômica, Moral, Religião, etc. Desempenha um papel bem particular no conjunto das ideologias. Com efeito, apresenta a cultura como um domínio autônomo, separado das realidades sociais e ordenado a ideais. Ora, o próprio de toda ideologia é afirmar a autonomia e a idealidade de seus conteúdos. Na medida em que a educação e a cultura se referem a todos os aspectos da vida humana, e, na medida em que a pedagogia as concebe como aquisição de idéias independentes das rea-

lidades sociais, toda ideologia, que repousa precisamente nessa noção de autonomia das idéias, é reforçada pela ideologia pedagógica. Se a cultura é independente das estruturas e das lutas sociais, a cultura política, jurídica, econômica, moral, religiosa, etc., é, ela mesma, independente das estruturas e das lutas sociais. Entretanto, isso não significa que a pedagogia seja a ideologia fundamental da qual todas as outras decorreriam como conseqüências. Com efeito, a própria ideologia pedagógica repousa em postulados que só são críveis porque se beneficiam dos efeitos induzidos por outras ideologias. A redução do social ao individual, por exemplo, não é um postulado próprio à pedagogia: encontra-se em todas as outras ideologias, que, desse ponto de vista, poderiam ser consideradas como fundamentos da ideologia pedagógica. Da mesma forma, poder-se-ia estabelecer uma relação entre a colocação entre parênteses das desigualdades sócio-econômicas e a ideologia econômica. Da mesma forma ainda, as referências filosóficas da pedagogia só podem ser compreendidas à luz das ideologias filosóficas, morais e religiosas. De fato, não existe ideologia fundamental, fonte de todas as outras. Existe um sistema de ideologias que, todas, camuflam e justificam as mesmas realidades sociais, que se emprestam conceitos e princípios, que se fazem eco e se reforçam, umas às outras, mas que não menos preenchem, cada uma, uma função específica que se destaca sobre o fundo de sua função geral. Nesse sentido, a ideologia pedagógica conforta as outras ideologias, tirando ela mesma exatamente múltiplos benefícios de sua existência paralela.

b SIGNIFICAÇÃO IDEOLÓGICA DOS DIVERSOS MOMENTOS DO PROCEDIMENTO PEDAGÓGICO

Acabamos de sublinhar essa função específica da ideologia pedagógica retomando o movimento seguido pelo pensamento pedagógico em sua elaboração global. Vamos agora precisá-la ainda mais apurando a significação ideológica dos diversos procedimentos pedagógicos. Já conhecemos esses grandes momentos do processo pedagógico; resta-nos lembrá-los ou estabelecer o sentido ideológico deles.

*Estruturas e lutas sociais,
responsabilidade individual*

A pedagogia reduz o social ao individual e considera que o indivíduo é a única realidade verdadeira, sendo a sociedade apenas uma reunião de indivíduos. Isso significa, de início, que não existe nada de real entre o indivíduo e a sociedade. As estruturas sociais não passam de certa forma de organização entre indivíduos; as classes sociais antagonistas são uma formação artificial e monstruosa devida a uma má compreensão entre indivíduos; a luta de classes é um mito pernicioso que uma boa educação deve fazer desaparecer. Se as estruturas econômicas e sociais tivessem uma realidade própria, irredutível à realidade do indivíduo, não se poderia esperar transformação social de uma educação estritamente cultural do indivíduo. Mas, como o indivíduo é o fundamento da sociedade, para mudar a sociedade, é preciso agir sobre sua causa, o indivíduo.

Isso quer dizer igualmente que, sendo a educação a causa essencial do vir-a-ser individual e social, e dependendo de uma cultura, e não das realidades sociais, o indivíduo é responsável por suas infelicidades individuais e pelas perturbações da sociedade. Essa idéia é reforçada ainda pela concepção da cultura como atualização da natureza humana. Com efeito, se toda educação é, em última análise, auto-educação, se o homem é sempre, em si mesmo, o que tem de tornar-se, cada um, encontrando em si mesmo o princípio de seu vir-a-ser, é responsável pelo que é. O indivíduo depende de sua educação, mas sua educação depende dele. Não se pode reprovar a sociedade por aquilo que o homem se tornou. Mesmo se se pensa que a sociedade corrompe o homem, não se considera menos que no indivíduo reside sempre o princípio de sua salvação. Ser ele mesmo, realizar-se plenamente, desabrochar, ser livre, ser feliz, é, antes de tudo, tornar-se o que o indivíduo é. O homem deve colocar "no alto de seu programa de vida a necessidade de se constranger e de dominar sua natureza para torná-la verdadeiramente digna do ideal humano. É o princípio mesmo do valor de um ensino conhecer o homem tal qual é e tal qual pode ser para conduzi-lo lá onde é capaz de ir"²⁵. Acrescentemos que nenhum

²⁵ Anne FRAPIER, *Parents, maîtres, élèves aux prises avec les nouvelles conditions scolaires* (Fleurus, 1964), p. 83.

obstáculo social basta para desviar o homem de sua vocação profunda, e o lance ideológico está jogado. As estruturas sociais estão ocultas; as lutas sociais são transportadas para lutas morais, internas a cada indivíduo; o homem é responsável pelo que é e a sociedade é desculpada; melhor ainda, a corrupção individual é a causa última do mal social.

Modelos éticos e ideologia

A pedagogia considera a cultura como realização em cada um de um modelo humano ideal. Esse modelo é elaborado com referência à estrutura metafísica do universo e é a imagem humana do Absoluto. Mas impõe-se que, ao término da educação, o indivíduo viva uma vida social; não esqueçamos que a educação é concebida como desvio e que deve, enquanto tal, permitir e justificar a inserção do indivíduo na sociedade. Por isso, a pedagogia define o lugar do Homem na Sociedade fazendo corresponder a esse Homem ideal uma Sociedade ideal; o filósofo, como diz Platão, desce novamente na cidade. Os princípios filosóficos da educação desembocam, portanto, por intermédio de sua encarnação numa figura humana ideal, na definição de modelos ideais de comportamento na sociedade: o filósofo platônico conforma-se a sua natureza em suas tarefas sociais; o sábio estóico não deseja os bens que não dependem de sua única vontade, o cidadão de Rousseau faz calar seus interesses particulares e só ouve sua vontade geral, etc. Trata-se, certamente, de modelos ideais; mas, considerando-se que essas normas ideais devem guiar o indivíduo em sua vida cotidiana, esses modelos são considerados como os do comportamento individual perfeito na sociedade real. Ora, esses modelos têm uma significação ideológica. De início, pelo que veiculam; assim, a pedagogia dos jesuítas apela para as grandes figuras da Antiguidade romana, Catão, por exemplo, de quem exaltam a resignação e o desprezo pelos bens deste mundo, virtudes muito úteis numa sociedade aristocrática que envia muitos de seus filhos para o convento e que organiza casamentos por conveniência com o fim de preservar os patrimônios familiares²⁶; quanto à imagem do trabalhador, por exemplo, nos manuais da Terceira República, sabemos o que significa social-

²⁶ Cf. Georges SNYDERS, *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles* (Paris, 1965).

mente. Mas esses modelos têm também uma significação ideológica pelo que omitem; valorizando certos aspectos da vida social, os modelos colocam, de uma só vez, os outros aspectos como não-essenciais: a riqueza, as honras, o poder, etc. Além disso, esses modelos, que são aplicados às realidades sociais, guardam o sentido ético que tiram de seus fundamentos filosóficos. Graças a eles, a educação aborda os problemas econômicos, sociais e políticos sob um ângulo exclusivamente moral e com o peso que lhes empresta sua conformidade com a ordem do universo.

*Natureza humana e realidades sociais,
a eternidade da pedagogia*

A pedagogia concebe a cultura como atualização da natureza humana no que tem de essencial. Para definir a natureza humana, pretende apoiar-se sobre bases filosóficas. Mas, de fato, toda pedagogia elabora uma concepção da natureza humana que reflete ideologicamente as realidades sociais do tempo. O procedimento aristotélico é exemplar sobre esse ponto. "Assim aquele é escravo por natureza que pode pertencer a outro (por isso lhe pertence, de fato) e que só tem de racional na medida em que pode recebê-la, mas não possuí-la, ele mesmo" (*Política*, I, V, 9). "A relação do macho com a fêmea é por natureza a de superior para inferior, de governante para governado" (I, V, 6). Vê-se como procede Aristóteles. Existe uma subordinação, de fato, dos escravos, das mulheres, das crianças, Aristóteles procura justificá-la. Para fazê-lo, apóia-se no princípio filosófico que quer que a razão comande e coloca, sem outra justificativa, que os escravos, as mulheres, as crianças, têm menos razão que os homens adultos e livres. O papel da idéia de natureza é aqui justificar a aplicação do princípio filosófico de discriminação aos que são socialmente subordinados. Platão procede da mesma forma, quando transpõe as diferenças na divisão social do trabalho para diferenças de naturezas. Rousseau não faz outra coisa quando define o estado de natureza a partir de seu ideal de independência no seio da cidade. Um último exemplo desse modo de pensamento, ao mesmo tempo muito importante e muito freqüente na pedagogia: Kant, procurando fundar filosoficamente a distinção entre cidadão ativo e cidadão passivo. "Qualquer um que

se encontre forçado a prover sua existência, não segundo seu impulso, mas segundo o comando de outros, tem falta de personalidade civil e sua existência não se dá sob nenhuma forma senão por adjunção"²⁷; é o caso do operário, do serviçal, do empregado, de todas as mulheres. E Kant, falando da criança, tem esta frase extremamente reveladora do que é a pedagogia burguesa: "Pode-se inculcar nela, pouco a pouco, a consciência da igualdade dos homens no seio da desigualdade civil"²⁸.

De maneira geral, essa natureza que os pedagogos procuram justificar através de considerações filosóficas sobre a ordem do universo é, em realidade, apenas seu ideal social dessocializado. Eles partem, de fato, de um ideal social que traduzem em termos de natureza humana eterna. Não nos devemos surpreender, portanto, com o fato de que suas reflexões filosóficas sobre a natureza humana resultem na justificação das realidades sociais a partir das quais foi elaborado esse ideal social. É muito fácil deduzir as desigualdades sociais de uma concepção da natureza humana que traduz, em realidade, essas desigualdades sociais em termos filosóficos. O benefício ideológico assim obtido é grande: por um lado, as desigualdades sociais passam como se exprimissem diferenças inscritas na natureza mesma do indivíduo e, por outro lado, o pedagogo, abrigando-se por trás de considerações metafísicas, escapa a toda crítica sócio-política direta de suas concepções.

Além disso, a pedagogia tira da referência à noção de natureza humana uma vantagem suplementar que diz respeito a seu próprio estatuto. A natureza humana é colocada como eterna, independente das mutações econômicas, sociais e políticas. Portanto, a pedagogia, que faz a teoria de uma educação concebida como atualização dessa natureza humana, se considerará, ela mesma, como eterna e pretenderá permanecer válida, quaisquer que sejam as transformações sociais. Não estando ligada por determinações sociais e temporais, a pedagogia terá de se manter tal como, nela mesma, a eternidade da natureza humana a baseia. A rotina que se afirma característica do ensino e dos professores vem sobretudo do fato de que a pedagogia se apóia sobre uma concep-

²⁷ Citado por Paul Nizan, *Les Chiens de garde* (Maspero, 1969), p. 127.

²⁸ KANT, *Réflexions sur l'éducation* (op. cit.), p. 149.

ção da natureza humana. A pedagogia considerou-se fora do tempo porque considera a natureza humana fora do tempo. E considera a natureza humana fora do tempo porque acredita defini-la por critérios filosóficos e não com referência às realidades sociais. É preciso, para que uma pedagogia dita nova substitua uma pedagogia dita tradicional, que as transformações sociais sejam suficientes para impor uma nova idéia da natureza humana que, por sua vez, pretenderá ter um valor eterno. Quero citar aqui um texto bastante longo, mas que reflete bem a ligação entre pedagogia eterna e natureza humana. "Como dissemos, a pedagogia funda-se, ao mesmo tempo, na filosofia e em fatos positivos. A menos que se considerem as concepções filosóficas como movediças, ligadas às circunstâncias variáveis do meio e aos aspectos concretos das coisas, a pedagogia dos fins educativos permanece estável. Nossa concepção da natureza profunda do homem não é ou não deve ser ditada pela experiência imediata. Ela é transcendente. Um ideal educativo não muda com o tempo porque o próprio homem, no que ele tem de essencial, não muda. O que se pode modificar são os meios postos em ação para se aproximar desse ideal, meios que dependem das circunstâncias de tempo, de lugar, de sujeito. A marcha da humanidade não modifica a natureza dos homens; transforma simplesmente o mundo onde eles vivem e os obriga a adaptar seu comportamento a essas mudanças, a 'ser do seu tempo'. Distinguiremos, portanto, uma '*paedagogia perennis*' e uma '*paedagogia temporalis*'. A primeira pertence ao mundo das idéias, a segunda ao domínio das realidades concretas. Esta última é a pedagogia técnica. Essa pedagogia técnica mudou incontestavelmente, como todas as técnicas humanas ²⁹."

Harmonização dos contrários e unificação social

A pedagogia considera que o papel da educação é reencontrar a natureza humana essencial no seio da natureza corrompida. Mas a natureza é corrompida na medida em que, precisamente, apresenta características em contradição direta com a natureza fundamental do homem: o apego ao sensível contradiz a realidade inteligível da alma (Platão), o

²⁹ Emile PLANCHARD, *Introduction à la pédagogie* (Neuwelaerts, 1963), p. 29.

artifício social contradiz a Natureza (Rousseau), etc. A pedagogia esforça-se, então, em considerar a educação como unificação do indivíduo em torno do núcleo essencial de seu ser; a cultura é uma luta interna que resulta no domínio do inferior pelo superior. Tal unificação passa por uma harmonização dos contrários: a educação deve reencontrar o inteligível no seio do sensível, o natural no seio do social, etc. Trata-se exatamente de harmonizar os contrários e não simplesmente de dissociá-los guardando apenas o que define a realidade essencial do homem; com efeito, não existem no homem duas naturezas justapostas, mas uma única e mesma natureza desdobrada de maneira interna, isto é, considerada, alternadamente, como natureza essencial e como natureza corrompida; a natureza fundamental do homem está no fundo do homem, inalienável apesar da corrupção que a perverte. O homem vive no sensível, e é o próprio sensível que ele deve organizar segundo as leis do inteligível; da mesma forma, não se coloca para Rousseau a questão de se desviar da sociedade para voltar novamente ao estado de natureza, mas de reencontrar a liberdade natural no seio da sociedade. É preciso restabelecer o inteligível no sensível, o natural no social, etc., isto é, harmonizar os contrários através da subordinação do inferior ao superior.

Essa harmonização dos contrários, pensada ao modo filosófico e pedagógico, resulta, de fato, numa unificação social ideal; esta mascara a manutenção das desigualdades e das lutas sociais reais, e permite mesmo condenar as lutas sociais que não levam em conta a harmonia que deve reinar entre contrários suplementares no seio de uma unidade superior. Assim, em Platão, o artesão e o filósofo, que apresentam naturais contrários, participam com os guardiães cujo natural é intermediário, de uma Cidade unida e harmoniosa na qual as desigualdades sociais são, elas próprias, fontes de unidade e de harmonia, uma vez que definem complementaridades. Em Rousseau, a independência natural reencontrada no seio da sociedade permite afirmar que todos os homens são livres graças ao contrato social; tendo sido realizada a conciliação da liberdade natural e da dignidade social, as lutas sociais não têm mais razão de ser, e a harmonização dos contrários camufla assim as verdadeiras contradições que opõem cidadãos cujas condições socio-econômicas permanecem desiguais. De maneira geral, a pedagogia

coloca uma unidade e uma harmonia finais das realidades que ela descreveu inicialmente em suas contradições, sendo sempre a condição dessa unificação que o inferior seja submisso ao superior. Essa harmonização filosófica dissimula, de fato, a realidade das lutas sociais nas quais a educação desempenha um papel. O processo ideológico funciona aqui da seguinte maneira. Os elementos conflitantes da realidade social são metamorfoseados em contrários metafísicos; os opostos são reconciliados numa síntese filosófica de nível superior; a harmonização filosófica é projetada sobre o plano social, tomando a subordinação metafísica do superior ao inferior, ela própria, um sentido social. Reencontram-se os três momentos do processo ideológico: separação da realidade social, teorização das idéias como se fossem autônomas, justificação da realidade social pelo sistema de idéias autônomas. Provou-se, assim, que o interesse da Sociedade — e, portanto, o interesse do indivíduo, que é o fundamento da sociedade — quer que patrões e operários, superiores hierárquicos e subordinados, etc., cooperem, e que essa cooperação deve ser concebida como poder do superior sobre o inferior.

Preparação para a vida social

A pedagogia, enfim, considera a sociedade como o domínio da corrupção da natureza humana. Dessa idéia, a pedagogia tira dois benefícios. O primeiro reside numa justificação do procedimento pedagógico. A autonomia do pensamento pedagógico é necessária, uma vez que a sociedade é corrompida e corruptora. Entretanto, essa pedagogia que se recusa a considerar a educação diretamente a partir das realidades sociais pode apresentar, ao mesmo tempo, a educação como preparação para a vida social, uma vez que visa à sociedade ideal. A educação prepara mesmo tanto melhor para a vida social quanto mais toma suas distâncias com relação à sociedade, pois, assim, capta ainda melhor a ligação social verdadeira ao fundo da realidade social perversa. A necessidade de preparar para a vida social reforça, portanto, a exigência de autonomia da educação com relação à realidade social, a apresentação da educação como desvio e a redução do problema da educação ao da cultura individual.

Além disso, segundo benefício, a pedagogia integra assim o mal social, isto é, a desigualdade, a opressão, a dominação

de classe, na própria teoria pedagógica. Os males da sociedade são provenientes da corrupção social que, ela mesma, procede da perversão que sempre corrompe a natureza humana, perversão pela qual é responsável o próprio indivíduo. Não se pode reprovar a educação por preparar o indivíduo para uma vida social caracterizada pela injustiça. Ela o prepara, com efeito, para uma vida social ideal. Não se pode também acusá-la de desconhecer a distância entre essa sociedade ideal e a sociedade real; ela própria teoriza essa distância e analisa-a, imputando-lhe a corrupção da natureza humana. Ora, precisamente, a educação combate essa corrupção visando à atualização do que existe de essencial na natureza humana. A pedagogia, de uma só vez, exime, portanto, a educação de toda acusação, analisa o fracasso social dessa educação, mas, sem que, por isso, seja preciso colocá-la novamente em causa, e imputa ao indivíduo todos os males sociais.

A significação ideológica da pedagogia encontra-se novamente, portanto, ao mesmo tempo, ao nível do processo global de elaboração e ao nível de seus procedimentos sucessivos.

F. Conclusão do capítulo: Exemplos

a. FERRIERE

À guisa de conclusão deste capítulo, citarei passagens de dois pedagogos em que o funcionamento ideológico da pedagogia aparece particularmente bem.

Apresentarei, de início, um quadro publicado por Ferrière em *L'Ecole active*³⁰. Ele é extraordinário, por três motivos, pelo menos: por seu grau de sistematização, por sua ingenuidade e por sua transparência ideológica involuntária.

Esse quadro é construído com base nos seguintes princípios. Para Ferrière: "O impulso vital espiritual está na raiz de toda vida, é fonte de toda atividade digna deste nome" (p. 41). Toma múltiplas formas: a Razão, "ordem imanente" (p. 26), "princípio de ordem e de unidade" (p. 27); a energia

³⁰ A. FERRIERE, *L'Ecole active* (Delachaux et Niestlé, 1969), p. 66.

orgânica; a energia espiritual em ação nos sentimentos, na inteligência, na vontade (p. 29), no interesse, no esforço, na criação (p. 38). O objetivo de toda educação "é conservar e aumentar esse impulso de vida, visto que visa ao objetivo supremo" (p. 41). Ora, esse impulso manifesta-se, por um lado, pela diferenciação ou divisão do trabalho, e, por outro lado, pela concentração ou unificação, e determina assim a "pirâmide da hierarquia das funções" (p. 42). "Os centros nervosos do ser vivo formam uma organização hierarquizada como uma fábrica onde a vontade do diretor se transmite até aos menores operários, passando pelos chefes, subchefes e contramestres. Da mesma forma, nossos centros psíquicos formam uma hierarquia. Da mesma forma, enfim, toda a nossa 'filosofia' de vida é um sistema de valores hierarquizados" (p. 32).

O impulso vital espiritual é, portanto, o princípio metafísico fundamental. Organiza, em função de suas leis próprias de divisão do trabalho e de unificação, um sistema hierarquizado que diz respeito, ao mesmo tempo, aos valores filosóficos e a nosso psiquismo. Esse sistema pode ser ilustrado (bem por acaso!) pela divisão do trabalho no seio de uma fábrica. Esse impulso vital é a fonte da evolução do indivíduo como daquela da sociedade, tendo a lei dita biogenética "provado" o paralelismo entre a evolução filogenética (da raça) e a evolução ontogenética (do indivíduo). Por conseguinte, é possível apresentar um quadro de analogias exprimindo as correspondências entre as hierarquias histórica, individual e psicológica. Reproduzo esse quadro (p. 94).

Esse quadro é uma pura maravilha! Apresenta um surpreendente curto-circuito do impulso vital e espiritual entre Platão e um pensador com vocação científica de 1920! Certas analogias são saborosas. Assim, os operários não-especializados da indústria e da agricultura pertencem ao tipo sensorial-muscular, são tipos de crianças de dois a quatro anos, realizando a educação de seus sentidos e assemelhando-se fortemente a caçadores momentaneamente associados e aperfeiçoando sua linguagem! Assim, ainda, os educadores, caracterizados pelo tipo intuitivo puro, estão no nível de seus alunos de 14 a 16 anos, às voltas com a crise da puberdade (!), mas construtores dos tempos modernos, apesar de sua anarquia relativa!

Ferrière sentiu, sem dúvida, a que ponto seu quadro era ideologicamente transparente. Por isso, esclarece: "Na coluna da direita, as indicações entre parênteses só figuram a título de exemplos, pois cada categoria social pode apresentar tipos muito diversos" (p. 66). Mas essa ressalva é puramente formal. Lê-se, com efeito, na página 44, que "O operário, socialmente demasiado especializado, perde suas qualidades de homem: seu espírito permanece simplista. E se ele se faz, por espírito de revolta em todo o caso legítimo, o adepto de inovações sociais demasiado avançadas, por uma razão análoga: vida rude, concentração excessiva da vontade, o camponês chega a ter falta de flexibilidade e de diferenciação; rejeita as inovações e se imobiliza num conservadorismo estreito e reacionário."

Forma caricatural do pensamento pedagógico? Não, forma ingênua, mas representativa de procedimentos pedagógicos que ressaltamos em toda a história do pensamento pedagógico. Não é a primeira vez que vemos como um princípio metafísico justifica, ao mesmo tempo, uma hierarquia psicológica e uma hierarquia social, e permite definir uma cultura — que, aqui, leva da sensorialidade tátil à razão pura, da vida vegetativa aos interesses racionais. Forma caricatural, se se quiser, mas no sentido de que uma caricatura se contenta em estilizar e colocar em evidência os elementos mais significativos.

b LOUIS MEYLAN

O segundo autor, de quem quero apresentar dois textos, é Louis Meylan. Esses textos são compreensíveis sem explicações prévias.

No primeiro texto, Louis Meylan fala da escola de humanidades que não deve ser rebaixada ao nível da escola profissional.

"Ela deve, portanto, reivindicar, sem nenhuma concessão, sua dignidade essencial de escola de cultura, e, se convém, para distingui-la da escola primária, especificar que ela é uma escola de cultura *para a elite*, é indispensável precisar bem em qual sentido.

"Quando se diz que o ginásio é uma escola para a elite, não se trata, com efeito, de uma elite profissional ou social,

A Formação dos Tipos Psicológicos

(Funções preponderantes nas diferentes idades da Infância e da Humanidade)

Coordenação das faculdades. Elite intelectual e moral:
Advento da ciência objetiva na organização social.

(Solidarismo) Liberdade refletida.	20 a 22 anos: razão pura.	Tipo racional (Cientistas).	Razão (Juventude)
Organizadores sociais. Contrato social.	18 a 20 anos: razão intuitiva. Interesses racionais.	Tipo racional-intuitivo (Chefes sociais).	
Renascimento. Construção do espírito (artes, letras, filosofia intuitiva).	16 a 18 anos: intuição racional. Interesses abstratos complexos.	Tipo intuitivo-racional (Inventores).	Intuição (Adolescência)
Construtores dos tempos modernos. Individualismo. (Anarquia relativa).	14 a 16 anos: intuição pura (crise da puberdade).	Tipo intuitivo puro (Educadores).	
Época da invasão dos bárbaros e Idade Média. Misticismo.	12 a 14 anos: intuição imitativa. Interesses abstratos empíricos.	Tipo intuitivo-convencional (Líderes de grupos).	
Artífices e comerciantes ~~constituintes da cidade~~	10 a 12 anos: imitação intuitiva. Interesses ~~concretos~~	Tipo convencional-intuitivo (~~Membros de~~	Imitação (Segunda Infância)
Artesãos e Agricultores organizados em tribos (Autoridade consentida).	8 a 10 anos: imitação pura. Interesses egocêntricos concretos.	Tipo convencional puro (classes sociais conservadoras).	
Agricultores organizados em clãs com chefes (Inícios da história; Escrita).	6 a 8 anos: imitação sensorial. Interesses imediatos.	Tipo convencional-sensorial (Empregados de escritórios, etc.).	
Pastores, família patriarcal, indústria doméstica (Época pré-histórica).	4 a 6 anos: sensorialidade imitativa. Interesses disseminados: idade do jogo.	Tipo sensorial-convencional (Profissões que têm por objetivo o lucro e o dinheiro).	Sensorialidade (Primeira Infância)
Caçadores momentaneamente associados (Aperfeiçoamento da linguagem).	2 a 4 anos: sensorialidade muscular. Educação dos sentidos.	Tipo sensorial-muscular (Operários não-especializados da indústria e da agricultura).	
Caçadores primitivos isolados.	0 a 2 anos: sensorialidade tátil. Vida vegetativa.	Tipo sensorial vegetativo e tátil (Selvagens).	
Evolução da Humanidade.	Evolução do Indivíduo.	Tipos atuais.	

A. FERRIERE, L'Ecole active (p. 66). (Perrière dá a este quadro uma forma piramidal, exprimindo a hierarquia piramidal do impulso vital espiritual -- mas, também, de fato, a pirâmide social!)

isto é, do conjunto dos que exercerão certas profissões (observação: não existem, aliás, profissões de elite: existe uma elite em cada profissão!), como a de médico, de pastor, de advogado, de magistrado ou de empresário industrial; mas de uma elite no sentido qualitativo e puramente humano: os adolescentes melhor dotados, mais capazes de pensar e de agir por si mesmos, de captar uma situação, de colocar um problema em seus termos essenciais: de inovar, de inventar; de libertar neles, e em torno deles, a humanidade ainda acorrentada... O ginásio não prepara, portanto, seus alunos para a profissão de advogado ou de engenheiro, de médico ou de pastor. Prepara *para a vida* jovens pessoas que devem, de início, tornar-se homens, e que, na medida em que o serão, poderão ser (depois de serem conscientemente preparados para isso) os advogados, os engenheiros, os médicos, os pastores, etc., assim como os jornalistas, os magistrados, os agricultores, os industriais; em suma, os homens responsáveis, de que nosso tempo tem necessidade.

"Escola de cultura para os melhor dotados entre os adolescentes, o ginásio não constitui assim, *de jure*, a preparação para nenhuma carreira particular. Seu único objetivo é preparar o jovem homem para sua vocação de homem, vocação que lhe é dirigida pelo único fato de que é homem e qualquer que seja a carreira que deva mais tarde abraçar. Essa iniciação ao humano, toda criança, aliás (homem em potencial e que deve vir a sê-lo, de fato) tem o direito inalienável de pretendê-la, *na medida em que seja capaz de atingi-la*; e é função essencial do Estado assegurar a todos humanidades de amplitude diversa, sem dúvida, mas com intenção idêntica. Eis o estado de direito. Mas, enquanto ele é acessível apenas aos jovens capazes das mais altas prerrogativas da humanidade, o ginásio constitui, ao mesmo tempo, *de facto*, a indispensável preparação para certas carreiras, que requerem a um grau eminente essas virtudes e esses poderes; em particular, para certas carreiras ditas liberais³¹."

Ter-se-á observado a manifestação de numerosos temas que encontramos. A cultura não visa à profissão, mas ao desenvolvimento dos homens; entretanto, os homens melhor desenvolvidos encontram-se preparados para certas carreiras

³¹ LOUIS MEYLAN, *Les Humanités et la Personne (Esquisse d'une philosophie humaniste)* (Delachaux et Niestlé, 2.^a edição, 1944), p. 221. O grifo é de Meylan. Esse livro foi publicado pela primeira vez em 1939.

sociais que requerem qualidades individuais particulares. Cultivar o indivíduo é libertar nele a humanidade ainda acorrentada, prepará-lo para essa vocação de homem que se dirige diretamente a todo homem, é assegurar a iniciação ao humano. O homem define-se por seus caracteres intelectuais e morais. A cultura visa sempre ao mesmo objetivo; tem intenção idêntica; mas existem amplitudes diversas de cultura, pois todos não são semelhantemente dotados, todos os jovens não são capazes das mais altas prerrogativas da humanidade. É normal que a educação forme uma elite, mas trata-se de uma elite cultural, e é apenas secundariamente que essa elite cultural se encontra como a elite profissional e social de que a sociedade necessita.

Na mesma perspectiva, o segundo texto de Meylan insiste na relação entre autoridade e princípio filosófico transcendente.

"O poder tem apenas um pólo. A autoridade tem dois: é uma relação. Só se exerce quando, partindo de uma pessoa, é aceita por outra pessoa. A existência da autoridade pessoal manifesta, assim, a unidade profunda da vida do espírito, na qual ela nos integra. Compreendemos, enfim, a essência da autoridade. Sublinho, portanto: *Só se pode compreender a autoridade numa perspectiva personalista e na ordem do Espírito*. E tiro disso, imediatamente, este corolário: *A autoridade pessoal postula uma transcendência*...

"Digamo-lo novamente: a autoridade só é aceita quando se funda sobre uma realidade espiritual transcendente, quer lhe chamemos Deus, quer lhe chamemos amor, quer lhe chamemos trabalho, quer lhe chamemos lei moral ou imortais princípios, quer ela se exprima na linguagem austera da razão ou na língua metafórica do místico; ou ainda, quer se formule como uma exigência de ordem estética, em nome dessa beleza, dessa grandeza por que tantos homens encontram a força de bem viver e, muitas vezes, de bem morrer.

"Em outros termos, a autoridade é sempre obediência e só existe autoridade num mundo organizado por um princípio transcendente. Sem transcendência, tudo é regido pela força bruta; e do mesmo modo que, no plano civil, o poder os pareceu sempre como delegado, no plano espiritual, a autoridade da pessoa é, ela também, nesse sentido uma autoridade

delegada. Delegada por essa Ordem, seja qual for o nome que se lhe dê, que é a forma espiritual do Universo.

"Delegada, e, no entanto, sempre, ao mesmo tempo, ato livre de uma pessoa...

"É que, como o dizia Santo Agostinho de seu Deus, o transcendente está, de uma só vez, infinitamente sobre nós: e, ao mesmo tempo, reside no mais profundo de nós mesmos...

"A pessoa participa, portanto, do transcendente... É por essa razão que, se a autoridade pessoal existe apenas por delegação, de alguma forma, de uma ordem transcendente, a pessoa humana é, todavia, para nós, nessa economia, a realidade suprema; e toda autoridade humana procede da pessoa.³²"

A pessoa é a realidade suprema, mas reflete a ordem do universo; a autoridade pessoal é fundada numa transcendência filosófica; as relações entre pessoas exprimem a ordem do mundo; esses contrários que são a autoridade e a obediência harmonizam-se num mundo organizado por um princípio transcendente; todas as idéias que encontramos, e das quais vimos o sentido ideológico.

³² Louis MEYLAN, *L'Ecole et la Personne* (Delachaux et Niestlé, 1968), pp. 214-215. O livro constitui-se de uma seleção de artigos. Essa citação encontra-se num artigo intitulado *L'autorité et les causes de sa carence* (Casterman).
actuelle (Essai d'une philosophie de l'autorité), e que apareceu pela primeira vez em dezembro de 1961, em *La Nouvelle Revue Pédagogique*

CAPÍTULO 3

A IDÉIA DE INFÂNCIA

A. A imagem da criança no pensamento pedagógico comum

a A IDÉIA DE INFÂNCIA É UM CONCEITO PEDAGÓGICO DERIVADO

Poder-se-ia acreditar que a idéia de infância é um conceito pedagógico de base. Na realidade, não é nada disso. É por isso, aliás, que podemos analisar a ideologia pedagógica sem encontrar a idéia de infância entre seus conceitos-chaves. A noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura.

A lenta aparição do sentimento da infância na sensibilidade ocidental, entre o século XIII e o XVII¹, é, a esse respeito, reveladora. É por suas ligações com temas metafísicos e religiosos que a infância se introduz na iconografia medieval. As épocas da vida humana são, de início, colocadas em correspondência com os sete planetas, os 12 signôs

¹ Cf. ARIÈS, Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (Seuil, 1973). [Ed. brasileira: *História Social da Criança e da Família*, Rio, Zahar, 1978.]

do zodíaco ou os 12 meses: exprimem a estrutura do universo sob uma forma temporal. No século XIII, a criança aparece na iconografia religiosa para representar o anjo e o menino Jesus, depois, a infância da Virgem e a dos outros santos. A infância só é laicizada na iconografia por volta dos séculos XV e XVI. Mas os retratos de crianças reais só se encontram, de início, nas efígies funerárias: o tema da morte se acrescenta ao da santidade. É preciso esperar os inícios do século XVII, para que se multipliquem os retratos de crianças vivas, ainda raros no fim do século XVI. O sentimento da infância nasce no século XVII, que começa a se interessar pela própria criança. Durante a Idade Média, a criança só tinha interesse iconográfico na medida em que simbolizava a estrutura do mundo, a santidade, a morte, o tempo. Ainda é necessário esclarecer que, mesmo a partir do século XVII, a idéia de infância se introduz na pedagogia com as significações que lhe atribui um pensamento que encara a educação com relação à natureza humana e à cultura.

Entretanto, embora a noção de infância não esteja fundamentalmente na pedagogia, dificilmente pode conceber-se uma teoria da educação que se desenvolveria sem nenhuma referência à infância. Também a pedagogia elabora uma representação da infância que traduz os conceitos essenciais sobre os quais se funda. A idéia de infância exprime, num campo conceptual novo, as noções pedagógicas de base. É construída a partir dessas noções, mas estas são reinterpretadas para analisar as características sem as quais nem mesmo se poderia conceber a idéia de infância. A significação atribuída à infância vem para ela da interpretação da infância em termos de natureza e de cultura. Mas esses próprios conceitos devem, para poderem aplicar-se à infância, tomar um sentido temporal. A infância precede a idade adulta: esta é uma definição mínima, que não implica ainda nenhuma concepção particular da infância, mas que coloca o tempo como dimensão específica da infância. A pedagogia retoma esses temas essenciais, os da natureza, da corrupção, da cultura, encarando-os em sua relação com o tempo. Essa interpretação temporal das noções de base da pedagogia torna possível uma conceptualização da infância a partir dessas noções. Esse duplo fenómeno é, aliás, favorecido pelo fato de que o desenvolvimento fisiológico da criança remete

à idéia de natureza, o que mantém a confusão entre as noções de natureza humana e de natureza, no sentido biológico do termo. Enfim, o tema do tempo e o da natureza juntam-se novamente numa problemática da origem que se beneficia da ambigüidade da idéia de natureza: a infância, origem individual do homem, representa igualmente o estado originário da humanidade e exprime, assim, os traços essenciais da natureza humana.

Por sua integração numa pedagogia individual, a idéia de infância apresenta, ela mesma, significações ideológicas. Acrescenta-lhes significações ideológicas mais específicas, ligadas às idéias de tempo e de origem e à ambigüidade da idéia de natureza.

São essas significações ideológicas que vou tentar precisar neste capítulo, estudando a reinterpretação dos conceitos pedagógicos fundamentais numa problemática da infância. Partirei da imagem da criança tal como é veiculada pelo pensamento pedagógico comum e finalizarei, em seguida, minha análise voltando-me em direção à idéia de infância tal como é conceitualizada nos sistemas filosóficos e pedagógicos.

b A IMAGEM DA CRIANÇA COMO SER CONTRADITÓRIO

As contradições da natureza infantil

Nossa imagem da infância é uma imagem contraditória. Nós nos representamos a criança, com efeito, atribuindo-lhe características que se opõem umas às outras. Mas não tomamos diretamente consciência das discordâncias que nossa visão da infância guarda. Rejeitamos essas incoerências sobre a natureza da própria criança e acreditamos que nos contentamos em constatar objetivamente oposições inerentes a essa natureza. Nossa imagem contraditória da infância passa assim por ser a de um ser, em si, contraditório. Essas contradições que imputamos à natureza infantil são múltiplas. Podemos, entretanto, resumí-las em quatro fórmulas: a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora.

Concebemos a criança como um ser, ao mesmo tempo, inocente e mau. A criança é espontânea, direta, franca; ex-

prime seus desejos e suas opiniões sem esses desvios de conveniência, essas formas de polidez, essas nuances afetivas que caracterizam o adulto. Mas a criança retoma, ao mesmo tempo, todos os estereótipos adultos, é ávida de clichês, e dá, às vezes, prova de uma malícia que, mesmo permanecendo ingênua, não é menos surpreendente. A criança é fraca, maleável, submissa a todas as influências de seu ambiente; mas é também teimosa, respondona, oponente. A criança é terna e se apiada, de bom grado, da sorte dos pobres, dos infelizes, dos animais; mas essa idade é igualmente impiedosa e sua agressividade manifesta-se freqüentemente contra animais sem defesa. A criança é instável, mas tem necessidade de estabilidade. A criança é impetuosa, mas necessita de calma e regularidade. A criança é desordenada, mas exige que, a sua volta, tudo esteja em ordem. A criança é indisciplinada, mas muito exigente quanto ao respeito às regras, mal tolera que os outros recolorem em causa ou ridicularizem princípios que ela mesma transgride sem a sombra de uma hesitação. Seu frescor de espírito e sua inocência só têm como iguais sua irresponsabilidade, às vezes, sua perversidade. Digna de ser amada e respeitada, a criança tem, portanto, ao mesmo tempo, necessidade de ser corrigida e domada. Em suma, a inocência da criança inspira ao adulto ternura e desprezo, admiração e condescendência. A criança é despojada de meios, ao mesmo tempo, para fazer o mal e para resistir a ele. Sua fraqueza é, assim, causa, ao mesmo tempo, de inocência e de maldade.

A criança é perfeita e imperfeita. Manifesta virtualidades, potencialidades, uma abertura para a vida, uma curiosidade, um interesse pelo próximo que são promessas de enriquecimento; o adulto é apenas o que é, enquanto a criança, nisto superior ao adulto, é tudo o que poderá tornar-se. Mas a aspiração fundamental da criança não é menos tornar-se grande, adulta, preencher essa diferença de saber, de experiência, de poder que é a marca de sua inferioridade. A criança apresenta traços específicos, sua personalidade é coerente; tem seus valores próprios, preserva ciosamente seus segredos diante dos esforços que o adulto desenvolve para penetrar no universo infantil. Mas a criança é um ser incompleto, permeável às influências do meio, em desenvolvimento constante em direção a uma idade adulta à qual aspira. A criança e os grupos de crianças desejam energicamente sua

autonomia, sua originalidade, sua especificidade, mas afirmam-nas reproduzindo constantemente os modelos que lhes oferecem os adultos e as sociedades de adultos. A criança é para o adulto um modelo de disponibilidade em face da existência; mas aborda a existência tomando o adulto por modelo. O adulto experimenta admiração e respeito pela riqueza e pela profundidade da realidade infantil. Mas dá prova de uma grandeza um pouco desprezadora diante da impotência da criança. O estado incompleto da criança é, ao mesmo tempo, promessa de perfeição e imperfeição atual.

A criança é dependente e independente. Sem o adulto, ela não é nada; entretanto, a criança julga, sem cessar, o adulto. A criança é totalmente submissa ao adulto, a tal ponto que em numerosas sociedades os pais tinham sobre os filhos direito de vida e de morte. Mas a criança é também esse jovem déspota que tiraniza o adulto e sujeita-o a todos os seus caprichos. Vítima dos carrascos de crianças, ela própria é carrasco de adultos. O adulto esforça-se por torná-la rapidamente independente; ensina-lhe, o mais rapidamente possível, a andar, a falar, a estar limpa, a atravessar sozinha as ruas, a se organizar, etc. Mas deseja, ao mesmo tempo, mais ou menos inconscientemente, prolongar-lhe a dependência: acelera, tanto quanto pode, os aprendizados aos quais submete a criança, mas retarda ao máximo o momento em que esta poderá beneficiar-se de seus esforços e se abster do adulto. A criança deve aprender tudo do adulto, mas este último coloca na primeira classe dessas aquisições o desenvolvimento de um espírito crítico, que a criança exercerá inevitavelmente contra o adulto, o que, precisamente, o adulto suporta muito mal. Esse jogo da dependência e da independência volta a ser encontrado nas relações da criança com a sociedade. A criança tem a sorte de escapar da rede constrangedora das múltiplas relações sociais; mas, ao mesmo tempo, depende totalmente da sociedade. A criança é um ser individualista... que gosta muito de se encontrar com outras crianças. A criança é completamente submissa a seu ambiente sócio-cultural, mas seu desenvolvimento é estritamente condicionado pelos processos fisiológicos de crescimento. O adulto deseja, ao mesmo tempo, tornar a criança independente e conservá-la sob sua dependência, valorizar a criança e se valorizar em face dela. A relação do adulto com a criança é justificada pela ajuda que o primeiro traz

à segunda, mas essa mesma ajuda torna o adulto cada vez menos indispensável, portanto a relação adulto-criança cada vez menos estreita.

Enfim, a criança é herdeira e inovadora. Prolonga o adulto, continua as obras empreendidas e assegura ao adulto certa forma de perpetuidade. Mas a criança substitui o adulto, transforma o que ele fez e lança-o novamente ao nada. Ter filhos é, como diz Platão, responder a um desejo de imortalidade; mas cumpre acrescentar, com Hegel, que o crescimento dos filhos é a morte dos pais. A criança é, ao mesmo tempo, a perpetuação de nossa vida e o anúncio de nossa morte. A criança é a imagem do passado; ela própria não tem passado, mas remete o adulto a seu próprio passado. A criança é também a imagem do futuro; é inteiramente futuro e evoca o futuro limitado do adulto. A criança não é, estritamente falando, nem o símbolo do passado gramatical, nem o do futuro, mas o de um condicional passado: faz nascer a representação do que teria sido o adulto se... Representante da tradição e do renovado, a criança o é, igualmente, do ponto de vista social. A criança é o agente da perpetuação social, mas também o da renovação social, até mesmo da dissolução da sociedade. Herdeira social e cultural das gerações precedentes, é igualmente criadora, e, enquanto tal, sempre algo negadora. Por ser movimento, a infância é, portanto, ao mesmo tempo, tanto para a sociedade como para o adulto, prolongamento e adiantamento.

Em seu comportamento, em seu ser, em suas relações com o adulto e com a sociedade, a criança apresenta, portanto, duas faces. A criança é dupla, e atribuímos essa dualidade à própria natureza infantil. Por ser fraca, a criança é inocente e má. Por ser inacabada, é imperfeita e perfeita. Por ser desprovida de tudo e ter de adquirir tudo, é dependente e independente, herdeira e inovadora. Também impu-tamos à natureza da criança todas as contradições que se encontram na idéia de infância.

Natureza infantil e relação social bilateral adulto-criança

Mas, de fato, essa idéia de natureza desempenha, uma vez ainda, um papel de camuflagem: dissimula a relação da criança com o adulto e com a realidade social.

A criança não é, em si, fraca, inocente, má, etc. Com efeito, as noções de fraqueza, impotência, dependência, inovação, etc., não têm um sentido absoluto. Remetem necessariamente a um critério de apreciação, a uma norma de referência. É sempre com relação a outro estado possível que somos fracos, impotentes, dependentes ou inovadores. Um é fraco com os filhos e não o é com os empregados; outro é inovador em política, mas não em pedagogia, etc. Que critério se deve utilizar no caso da criança? Parece que a apreciação, de início, deve ser biológica. É exato que, ao nascer, a criança é fisiologicamente incapaz de bastar a si mesma, vai desenvolver-se e adquirir novos poderes. A fraqueza, a falta de acabamento, a dependência da criança são, portanto, efetivamente, conseqüências de sua condição biológica ao nascer. Mas a criança nasce e se desenvolve num meio social. Não é apenas biologicamente que a criança é fraca; é também socialmente, isto é, com relação ao adulto e às condições da vida em sociedade. Da mesma forma, a idéia de falta de acabamento adquire um sentido social quando se compara o que a criança é com o que se deve tornar, isto é, com o adulto. Da mesma forma ainda, dizer que a criança é desprovida de tudo é também pensar que ela não possui os meios de que dispõe o adulto para viver em sociedade. O critério biológico não basta, portanto. Num meio inteiramente socializado, as determinações biológicas da infância tomam um sentido social, sem com isso perder sua significação biológica. Assim, a impotência fisiológica da criança é fonte de relações afetivas e sociais com os adultos que cuidam dela e a protegem. De sorte que ela não determina somente os comportamentos da criança. Induz também certas condutas no próprio adulto e provoca respostas sociais (posicionamento de estruturas de cuidados, de acolhimento, de proteção, etc.). Sendo a significação biológica da infância superdeterminada por significações sociais, é preciso integrar à própria idéia de infância os comportamentos do adulto e da sociedade em face da criança. Precisemos mais essas idéias, que me parecem importantes.

Concebemos geralmente a infância com referência ao que se passaria se o adulto não estivesse ali para cuidar, ajudar e educar a criança: só, ela não poderia, durante os primeiros meses, comer, deslocar-se, proteger-se das intempéries, defender-se dos múltiplos perigos que a ameaçariam;

pereceria. Consideramos assim a criança ao modo do isolamento em condições naturais de existência, e comparamos, então, seus poderes fisiológicos com suas necessidades naturais, fome, sede, sono, calor, etc. Por conseguinte, a relação entre a criança, por um lado, o adulto e a sociedade, pelo outro, não parece constitutiva da condição infantil. O adulto e a sociedade são considerados como aqueles que suprem as insuficiências biológicas da criança em satisfazer suas necessidades naturais. A criança não se define por suas relações com o adulto e com a sociedade, mas pela inadequação entre seus poderes e suas necessidades. As intervenções do adulto e da sociedade são, então, encaradas em termos de meios, de técnicas, de puericultura. Têm simples caráter instrumental; o adulto é para a criança um tipo de prótese que atenua provisoriamente a imaturidade infantil sem modificar, de fato, a condição infantil. Se esta evolui, é, antes de tudo, porque o desenvolvimento fisiológico da criança lhe traz novos poderes. A dimensão sócio-afetiva da relação entre criança e adulto é, assim, ocultada por sua dimensão instrumental.

Mas, na realidade, a criança, desde seu nascimento, encontra condições sociais de existência. Não é preciso, portanto, confrontar os poderes naturais da criança com suas necessidades naturais, mas com as condições sociais de satisfação de suas necessidades naturais. Concretamente, isto é, socialmente, a impotência da criança não se caracteriza pela impossibilidade de satisfazer sua fome encontrando, ela própria, os alimentos de que precisa, mas pela necessidade, na qual se encontra, de se dirigir aos adultos que lhe fornecem os alimentos que lhe são indispensáveis. Não se trata nesse caso, simplesmente, de uma diferença de formulação. Se consideramos a criança em termos de necessidades naturais, definimo-la negativamente por sua insuficiência. Se, ao contrário, colocamos o problema em termos de satisfação social das necessidades naturais da criança, encaramos positivamente a criança em sua relação bilateral com o adulto. No primeiro caso, a relação da criança com o adulto permanece exterior à definição da criança e ela é encarada apenas no sentido adulto-criança. No segundo caso, essa relação aparece, ao contrário, no primeiro plano e se revela como sendo uma relação recíproca.

A criança não é somente fraca, impotente, dependente. É também, em razão dessa fraqueza mesma, exigente. Dirige ao adulto certo número de solicitações, de início, essencialmente vitais e inconscientes, depois, cada vez mais afetivas, sociais e conscientes. O adulto reage a seus apelos em função de suas próprias necessidades, de seus problemas, de seus conflitos, de sua personalidade, etc. Da mesma forma, a sociedade responde às exigências infantis em função de seus modos de produção, de sua organização, de suas estruturas, etc. Essas reações do adulto e da sociedade modificam, por um processo de compensação, o grau de impotência e o nível das exigências da criança. As características específicas à infância devem, portanto, ser encaradas com referência à relação recíproca que se estabelece entre a criança e o adulto e não numa problemática das relações entre a criança e a natureza.

Por conseguinte, as contradições apresentadas acima se iluminam com uma nova luz. Essas oposições que se consideram como inerentes à natureza da criança somente assumem seu sentido verdadeiro nesse processo de solicitação da criança, de reação do adulto e da sociedade a essa solicitação, de reação da criança a essa reação do adulto e da sociedade, e assim por diante. Isso não significa que é preciso negligenciar os traços biológicos próprios à infância, mas que é preciso conceder-lhes seu sentido nesse processo dinâmico de ações e de reações entre a criança e o adulto que define a infância. As contradições do comportamento infantil não são conseqüências de uma natureza infantil dupla. São a expressão das relações entre a criança e o adulto num quadro determinado. A criança não é, por natureza, ao mesmo tempo inocente e má. Tem confiança no adulto, ama-o, mas responde agressivamente às frustrações, às vezes inevitáveis, aliás, que o adulto e a sociedade lhe infligem. A criança não é, por natureza, perfeita e imperfeita, independente e dependente. Tem necessidade do adulto, imita-o, toma-o por modelo, mas, ao mesmo tempo, necessita libertar-se de sua necessidade do adulto e afirmar, sem cessar, sua especificidade e autonomia. A criança não é, por natureza, herdeira e inovadora. Sua personalidade se constrói sob a influência da ação dos adultos e da sociedade; a criança não pode abster-se destes, mas, por essa mesma razão, não pode,

ao mesmo tempo, não querer abster-se deles e é inevitavelmente levada a rejeitar algumas dessas influências.

Não se deve, aliás, parar por aqui, pois, não o esqueçamos, a relação entre o adulto e a criança é bilateral. A criança não é, por natureza, inocente e má. Ela é, para o adulto e para a sociedade, aquela que, ao mesmo tempo, tem confiança neles e os agride. A criança não é, por natureza, perfeita e imperfeita, dependente e independente. Ela é, para o adulto e para a sociedade, o ser que tem necessidade deles, que lhes dirige suas exigências, mas que, simultaneamente, se apresenta como específica e autônoma. A criança não é, por natureza, herdeira e inovadora. Ela é, para o adulto e a sociedade, aquela que eles constroem e aquela que mudará o que eles construíram. Na criança, é a si próprios que o adulto e a sociedade contemplam. Elaborar uma imagem da criança é tomar partido sobre o que somos e o que não somos, sobre o que queremos ser e sobre o que não queremos ser, sobre o que nos devemos tornar e sobre o que devemos evitar. O adulto, por exemplo, projeta na criança suas aspirações, mas também todas essas pulsões contra as quais ele resiste de certa maneira; combatendo-as na criança, indiretamente ele as repele de si. Por isso, a criança é para o adulto, ao mesmo tempo, um ideal e o símbolo do mal. Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas esse reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. O adulto e a sociedade respondem de certa maneira a essas exigências: valorizam-nas, aceitam-nas, recusam-nas ou as condenam. Assim, reenviam à criança uma imagem de si mesma, do que ela é e do que deve ser. A criança define-se assim, ela própria, com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. Interioriza a imagem social da criança e procura identificar-se com ela, protestando freqüentemente, através de suas revoltas, contra essa imagem que, de uma só vez, ajuda-a a se construir e lhe impõe renúncias desagradáveis. A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade

querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se.

As vezes, esboça-se, aliás, o processo recíproco: o adulto esforça-se por ser essa personagem ideal que oferece como modelo à criança e a sociedade procura levar em consideração aspirações da juventude. Nesse sentido, o adulto e a sociedade tornam-se um pouco o reflexo do que são para a criança que os idealiza. Mas um pouco, somente; com efeito, se a criança depende essencialmente do adulto e da sociedade, estes têm, ao contrário, seus determinantes próprios, entre os quais a imagem que a criança forja do adulto e da sociedade é apenas um elemento.

A imagem da criança é, portanto, a imagem elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que se procura identificar com o modelo criado por essa projeção. Compreende-se bem, portanto, que essa imagem evolua historicamente.

A autoridade do adulto e a marginalização social da criança

Encontramos novamente, nessa elaboração de uma imagem da criança, o processo ideológico que conhecemos bem agora. A representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem. Mas a oposição entre os ideais e os tabus sociais é metamorfoseada em contradições inerentes à natureza da criança. Da mesma forma como a pedagogia desdobra a natureza humana, coloca uma dualidade da natureza infantil. E o desdobramento da natureza infantil, como o da natureza humana, mascara e justifica, ao mesmo tempo, as desigualdades e as lutas sociais. Ao nível da imagem da infância, é todo o jogo pedagógico fundado nesse desdobramento que se reproduz numa perspectiva temporal. A idéia de criança veicula, assim, todas as significações ideológicas contidas na pedagogia e acrescenta-lhe, além disso, significações próprias, ligadas à intervenção da temporalidade. Precisamos provar essas idéias a partir de uma análise da representação da infância nos grandes sistemas pedagógicos. Mas nosso estudo da imagem da criança no pensamento pedagógico comum nos permite, desde já,

esboçar os dois eixos principais da utilização ideológica da idéia de infância.

O adulto exerce sobre a criança uma autoridade constante. A criança é submissa aos pais, que a alimentam e fiscalizam todas as suas relações com o resto da sociedade. Depende de seus mestres que são investidos de um poder importante no domínio que controlam. De forma geral, toda a sociedade adulta se arroga o direito de dar ordens à criança, que encontra sempre no seu caminho um parente, um vizinho ou simplesmente um transeunte cuja solicitude se traduz em ordens diversas. A criança é socialmente dependente do adulto, que considera, aliás, a obediência e o respeito como as virtudes primeiras da infância. A inferioridade física da criança e a necessidade em que ela se encontra de viver num mundo inteiramente concebido para e pelo adulto obrigam-na a se submeter ao adulto, o que não exclui as explosões de cólera e as revoltas. A autoridade exercida pelo adulto é, portanto, uma autoridade social que estabelece certa forma de relação entre ela e a criança. Varia segundo os indivíduos, certos adultos compensando suas frustrações sociais afirmando, sem muito custo, seu poder absoluto sobre a criança. Difere igualmente segundo as sociedades, que reconhecem nos diferentes tipos de adultos direitos variáveis sobre a criança. A autoridade do adulto sobre a criança reproduz, de maneira geral, as formas dominantes de autoridade numa dada sociedade.

Mas o adulto não considera como social essa autoridade que exerce sobre a criança. Considera-a natural. A criança deve submeter-se ao adulto que é naturalmente superior a ela. E os pais, que são tais por um acaso da natureza, têm direitos prioritários sobre a criança. O adulto transforma, assim, a dependência social da criança em dependência natural. Faz então da obediência um dever absoluto da criança e da revolta uma infração indesculpável a seus direitos de adulto. Admite, eventualmente, que se recolorem em questão certas autoridades sociais, mas não aceita nenhuma contestação da parte dos filhos. E tal militante político ou sindical que denuncia as hierarquias econômicas e sócio-políticas não suporta a menor invectiva, ou a menor insolência, da parte de seus filhos ou alunos. Trata-se, com efeito, para ele, de dois tipos profundamente diferentes de autoridade: uma é social e pode, portanto, ser recusada, a outra é

natural e é, portanto, "normal". Considerar como natural a autoridade do adulto sobre a criança é dissimular a maior ou menor legitimidade das formas sociais que ela toma emprestadas e é justificá-la no absoluto, enquanto ela não é justa senão sob certas formas e em certas condições.

O adulto mostra-se tanto mais intratável sobre esse capítulo da obediência da criança quanto considera a autoridade à qual a submete como um substituto da autoridade que a criança deveria exercer sobre si mesma. A relação social de autoridade é, com efeito, repensada pelo adulto ao modo de uma luta interna à natureza da criança. A criança é um ser contraditório que gostaria de resistir a seus impulsos, mas que não o consegue. É preciso, portanto, protegê-la contra si mesma e lhe trazer o sustentáculo da vontade adulta. O adulto utiliza sempre sua autoridade "para o bem" da criança e todo protesto desta pode ser, logo de início, considerado nulo e malsucedido, uma vez que emana dessa parte da criança que a própria criança aspira a controlar. Toda autoridade do adulto parece assim legítima, uma vez que representa, em última análise, o domínio da criança sobre si mesma. A dependência social da criança é, então, ideologicamente considerada como liberação da criança.

Não é somente a dimensão social da relação da criança com o adulto que é dissimulada ideologicamente. É também o conjunto das relações entre a criança e a sociedade.

A criança é um ser socialmente rejeitado. É totalmente afastada dos circuitos de produção e não é considerada por nossas sociedades senão como consumidora ou como filha de consumidor. Não desempenha senão um papel marginal nas relações sociais; é cuidadosamente afastada das reuniões de adultos e, quando, às vezes, é tolerada, não se admite que se intrometa nos negócios da "gente grande". Participa muito pouco das tomadas de decisões familiares, escolares e sociais, inclusive daquelas que lhe dizem respeito num alto grau; é apenas a título de consulta (na família), ou enquanto figurante (na escola), ou em simulações organizadas pelos adultos ("como votariam as crianças?"), que nos dirigimos a ela.

A criança, em nossas sociedades, é econômica, social e politicamente marginalizada. Não foi sempre assim. Houve um tempo em que a criança partilhava os trabalhos e as festas dos adultos, em que vivia a vida dos adultos, em que

a idade não era um critério escolar essencial, uma vez que se encontravam numa mesma classe crianças de oito anos e jovens de 18, em que o adolescente já era oficial no exército e em que os colegiais geriam seus colégios e elegiam seu reitor. Foi apenas nos séculos XV e XVI que começou o grande fechamento das crianças em escolas e colégios organizados pelos adultos, e que se começou, por razões de ordem pública justificadas *a posteriori* por argumentos morais e pedagógicos, a expulsar as crianças da vida social adulta. E não é certamente um acaso que o sentimento da infância se desenvolva precisamente no século XVII. As sociedades ocidentais afastam a criança das atividades adultas nos séculos XV e XVI e, no século XVII, elaboram uma teoria filosófica da especificidade infantil.

Nada ilustra melhor essa rejeição da criança do que a própria idéia de socialização da criança. A criança não é socializável, já é sempre socializada, mesmo que evoluam as modalidades dessa socialização. Mas a psicologia considera a socialização da criança como um desenvolvimento das possibilidades sociais da criança que, no final, permite, enfim, inseri-la na sociedade. A rejeição social da criança é camuflada e justificada ideologicamente pela idéia de que a criança não é ainda um ser social no sentido próprio do termo. Por isso, interpretam-se os comportamentos sociais da criança em termos de natureza infantil: fraqueza, impotência, inocência, inacabamento, etc. E o desenvolvimento da criança, que é socialmente determinado, que é sobretudo condicionado pela origem social da criança, é considerado como o desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança. A dissimulação ideológica da rejeição social da criança acrescentam-se, assim, todos os processos ideológicos de camuflagem das desigualdades sociais por trás das idéias de cultura e de natureza.

B. A imagem da criança nos sistemas pedagógicos: infância e natureza humana

a A IDEIA DE INFÂNCIA NOS FILÓSOFOS

Encontra-se novamente, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, a imagem da criança como ser contraditório, e a

dissimulação do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas. A idéia de infância está, assim, ligada aos temas filosóficos fundamentais do pensamento pedagógico.

Em Platão, por exemplo, a infância é um momento no vir-a-ser individual da alma e as contradições do comportamento infantil explicam-se pelas características da alma. A alma da criança é prisioneira do sensível e dominada por sua natureza corporal: por isso a criança é selvagem e ardente como um potro, desordenada e agitada como um louco. Mas a infância não se define somente pelo estado inicial da alma. Manifesta igualmente a vocação essencial da alma. Sendo a alma parente do inteligível, a criança já tem o senso da ordem, do ritmo e da harmonia. Em razão de sua natureza contraditória, a criança é particularmente educável e eminentemente corruptível; não pode dispensar os adultos, mas é o mais difícil de manejar de todos os animais selvagens².

Encontramos novamente nessa imagem da infância a idéia de que a natureza humana está em luta contra si mesma e de que a cultura é purificação. Em Platão, como em todos os grandes sistemas pedagógicos clássicos, a teoria da infância articula-se com uma teoria da natureza humana e da cultura.

Para a filosofia, a criança é um ser, ao mesmo tempo, educável e corruptível. Para melhor estabelecer o que deve ser a educação, a filosofia insiste sobre o que é essa corruptibilidade. A criança não é ainda um homem; por isso é uma presa bem indicada para o mal. Mas a natureza humana já se anuncia na criança; por isso, ela dispõe de meios particularmente eficazes para fazer o mal. O animal é simplesmente ignorante e selvagem, pois não possui nem razão nem senso moral. A criança é, ao mesmo tempo, mais e menos que o animal: já goza da razão e do senso moral, mas, ainda próxima da animalidade, serve-se desta para o mal e torna-se, assim, pior que o animal. Suficientemente homem para utilizar sua razão e sua consciência, não o é o bastante para dela fazer uso com conhecimento. Não é, portanto, ignorante e selvagem; é, ao mesmo tempo, melhor e pior: é o ser do erro e da paixão. Enquanto homem, procura conhecer

² Cf. *Leis*, 664e-665a, 666e, 672cd, 808d.

e escapa ao instinto. Enquanto insuficientemente homem, engana-se e cai na paixão. Para a filosofia clássica, e para a pedagogia que se apóia sobre ela, a infância é a idade do erro e do vício, do preconceito e da paixão. Enganamo-nos porque “fomos crianças antes de sermos homens”³. A infância é, por excelência, o período “em que germinam o erro e o vício”⁴.

Pode-se resumir a representação filosófica da infância em quatro grandes princípios:

— A criança é um ser que sua razão não pode guiar. Durante a infância, “não tínhamos ainda o inteiro uso de nossa razão” (Descartes)⁵, não possuíamos a faculdade de decisão “senão sob uma forma imperfeita” (Aristóteles)⁶. Aliás, diz Rousseau, “se as crianças entendessem a razão, não teriam necessidade de serem educadas”⁷.

— A criança não é guiada por sua razão, mas por seus sentidos. Enganamo-nos porque julgamos, sendo criança, “coisas que se apresentaram a nossos sentidos, quando não tínhamos ainda o inteiro uso de nossa razão” (Descartes)⁸. A parte dominante da alma da criança é o desejo (Platão, Aristóteles). A criança é um ser corporal, afetivo.

— A criança falta uma experiência coerente. Não apenas sua vida, excessivamente curta, não lhe proporcionou suficientes experiências, mas ainda é incapaz de interpretar corretamente as que pôde ter⁹.

— Porque lhe faltam razão e experiência, a criança deve ser guiada pelos adultos, racionais e experimentados. A criança é, por natureza, destinada a obedecer ao adulto (Aristóteles). “As crianças estão, por natureza, em estado

³ DESCARTES, *Les Principes de la philosophie*, art. 1 (Vrin, 1965), p. 49.

⁴ ROUSSEAU, *Emile* (op. cit.), p. 62.

⁵ *Les Principes de la philosophie*, art. 1, p. 50.

⁶ “O homem livre ordena ao escravo de forma diferente que o marido à mulher e o adulto à criança; e, no entanto, as partes da alma existem em todos esses seres, mas existem neles diferentemente; o escravo é completamente desprovido da faculdade de deliberar, a mulher, essa a possui, mas sem possibilidade de decisão; e a criança não a tem senão sob uma forma imperfeita” (Aristóteles, *Política*, I, 1260a 7) (Vrin, 1970).

⁷ *Emile*, p. 76.

⁸ *Principes de la philosophie*, art. 1, p. 50.

⁹ “A lembrança dos anos da infância não remonta até aquele momento: não era, de jeito nenhum, o tempo das experiências, mas o das percepções dispersas, ainda não reunidas sob o conceito do objeto.” KARR, *Anthropologie* (Vrin, 1964), p. 18.

de incapacidade, e os pais são seus tutores naturais" (Kant) ¹⁰. As crianças são, "de início, carregadas no colo e servidas" (Alain) ¹¹: seu mundo é, a princípio, um mundo de homens, caracterizado por uma relação comando-obediência, e não um mundo de coisas.

Assim, quando a criança quer raciocinar, não pode deixar de enganar-se, uma vez que sua razão ainda é pouco desenvolvida e pouco iluminada. Mas, quando adquire confiança em seus sentidos, não pode, também nesse caso, deixar de enganar-se. E, quando se fia no adulto, arrisca-se, uma vez mais, a ser enganada, seja por essas histórias para crianças de que fala Descartes, seja porque suas relações com os pais são afetivas e não puramente intelectuais (Alain). A criança, portanto, não pode deixar de enganar-se, e o erro e o vício são uma maldição que pesa sobre a infância, em razão da natureza mesma da infância.

A infância é, portanto, antes de tudo, para a pedagogia, a idade da corrupção; corrupção que nos representamos em nossa imagem da criança como maldade, perversidade, instabilidade, desordem, impulsividade, cólera, etc. Essa corrupção depende da natureza da criança, que é inteiramente submissa a seus sentidos e a seus desejos, que possui uma razão insuficientemente desenvolvida, à qual falta experiência: o que traduzimos, na vida corrente, por fraqueza, impotência, imperfeição, falta de acabamento, etc. A educação tem, portanto, essencialmente, por papel, lutar contra essa corrupção da criança; pode fazê-lo, uma vez que a criança, por natureza, obedece ao adulto e uma vez que, na criança, a humanidade já se anuncia. Para nós também, a criança, por natureza, depende do adulto e é inocente, espontânea, curiosa, aberta à vida e ao próximo, etc. No fundo de nossa imagem da infância reside, portanto, essa estrutura conceitual que acabamos de analisar em suas manifestações filosóficas. Ora, essa estrutura é apenas um aspecto do pensamento pedagógico global: só toma seu sentido, com efeito, no interior do sistema pedagógico que estudamos no capí-

¹⁰ KANT, *Anthropologie*, p. 71 (Vrin, 1964).

¹¹ ALAIN, *Les Dieux* (Gallimard, 1947): "Muito exatamente, nossa condição, de todos, é sermos, de início, carregados no colo e servidos. Assim, nossa primeira experiência, que certamente é verdadeira, nos engana, entretanto, sobre todas as coisas; e, assim, abordamos a experiência viril através das idéias de criança, que são todas falsas" (p. 30).

tulo precedente. Pressupõe a redução do social ao individual, a definição da infância a partir da natureza humana, o desdobramento dessa natureza e a idéia de que a cultura é purificação, luta interna, esforço para atualizar o que, no indivíduo, representa a essência humana. No horizonte de nossa imagem da criança, perfila-se, portanto, toda a ideologia pedagógica.

b INFANCIA E CORRUPÇÃO: PEDAGOGIA TRADICIONAL E PEDAGOGIA NOVA

A natureza da criança

Vimos, no capítulo precedente, que existem duas grandes concepções pedagógicas da corrupção humana: esta pode ser primeira ou segunda. Na medida em que a pedagogia define a infância como corrupção, encontramos, nesse caso, uma opção pedagógica vaga, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Todas duas desenvolvem-se numa problemática de corrupção humana, mas concebem essa corrupção de maneira diferente. É essa diferença que vou, agora, tentar precisar, pois ela ilumina mais de um debate contemporâneo sobre a espontaneidade da criança e sobre as relações entre esta e o adulto.

Qualquer que seja a concepção filosófica e pedagógica, a infância aparece como o período humano, por excelência, da disponibilidade, da plasticidade, isto é, como a idade em que o homem é eminentemente educável e corruptível. A criança é o ser cujas faculdades e personalidade não estão ainda formadas, o que a expõe a todos os perigos que a espreitam, mas o que a abre a todas as influências protetoras e formadoras. A educabilidade da criança é a outra face dessa insuficiência do desenvolvimento que a ameaça de corrupção. Pedagogia tradicional e pedagogia nova elaboram representações da infância fundadas, todas duas, nos conceitos de educabilidade e de corruptibilidade. Mas sua idéia da corrupção da criança é completamente diferente.

Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da educação é deserraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância. A pedagogia francesa do século XVII ilustra bem essa concep-

ção da infância¹². Para o século XVII, e notadamente para os jesuítas, a criança é um ser fraco, atraído pelo mal. Não é inocente, mas corrompida, pois está ainda muito próxima do pecado original. Para Bossuet, "a infância é a vida de um animal". Bérulle fala "do estado da infância, estado mais vil e mais abjeto da natureza humana, depois do da morte". Os pedagogos de Port-Royal escrevem: "O diabo ataca as crianças e elas não o combatem". Existe, portanto, na criança "uma inclinação natural para o mal", como diz Rollin¹³. Basta relaxar um só instante a vigilância sobre a criança para que esta se deixe definitivamente levar pelo mal. A educação deve, portanto, antes de tudo, desenraizar os impulsos naturais. A pedagogia tradicional não desconhece os interesses "naturais" da criança, contrariamente ao que se lhe reprovou algumas vezes. Ela os recusa, toma voluntariamente o seu reverso. Para ela, é pedagógico, precisamente, o que é antinatural. Dentro de tal óptica, a educação se esforçará, antes de tudo, por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras¹⁴. Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais. É porque se apóia sobre uma pedagogia da disciplina, da antinatureza. É, mais profundamente ainda, porque considera a natureza da criança originalmente corrompida.

A pedagogia nova representa para si, ao contrário, a natureza da criança como inocência original e procura proteger a natureza infantil. Proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança. A natureza infantil é corruptível, mas não é naturalmente corrompida. Também a pedagogia nova, a partir de Rousseau, pretende fundar-se num estudo da criança, o qual reprova à pedagogia tradicional não ter efetuado. Essa reprovação é, aliás, injusta, pois vimos que a pedagogia tradicional elabora, ela também, uma idéia da infância. A diferença entre os dois tipos de pedagogia não depende da ignorância ou do conhecimento da criança, mas de uma interpretação diametralmente oposta

¹² Encontram-se observações muito esclarecedoras sobre a idéia de infância em dois livros de Georges SNYDERS, *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles* (PUF, 1965) e *Pédagogie Progressiste* (PUF, 1971).

¹³ Extraio todas essas citações do livro de G. Snymers sobre *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*.

¹⁴ Cf. a citação de Kant, pp. 73-74.

da corrupção infantil. Para todas duas, a natureza da criança é corruptível. Mas, para uma, a corrupção é original, primeira, ao passo que, para a outra, é social, segunda. A impressão de que a pedagogia nova, diferentemente da pedagogia tradicional, apóia-se sobre uma concepção da criança é ilusória. De fato, ela se funda numa interpretação positiva da natureza humana que a conduz a ter mais confiança na criança do que não o tinha a pedagogia tradicional. Não é, por isso, uma pedagogia da antinatureza e da disciplina, mas uma pedagogia da natureza e da espontaneidade. Concede, portanto, uma importância essencial a tudo o que é expressão livre da criança: texto livre, desenho livre, jogo livre, etc. Reconhece o valor de seus interesses "naturais", que procura conhecer melhor. Desconfia da disciplina e das regras que sufocam a espontaneidade infantil.

Nada mostra melhor, sobre esse ponto, a diferença entre pedagogias tradicional e nova do que o tema da selvageria. Assim, para Kant como para Ferrière, a criança é um selvagem. Mas, para Kant, existe aí uma tara, uma manifestação da corrupção original da criança, e é preciso despojar o mais cedo possível a criança de sua selvageria. "O estado selvagem é a independência com relação às leis. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a pressão das leis¹⁵."

Para Ferrière, ao contrário, a selvageria da criança é um privilégio, a expressão da inocência original de um ser em contato estreito com a natureza, e é preciso permitir à criança, em toda a medida do possível, viver como um selvagem. "Não é absolutamente um paradoxo esta outra palavra do psicólogo norte-americano Stanley Hall: 'Para se tornar um bom civilizado, é preciso ter sido previamente, como criança, um bom selvagem'¹⁶." A idéia de que a criança é equivalente ao selvagem é, portanto, interpretada em dois sentidos fundamentalmente diferentes.

Numa pedagogia da corrupção humana, da longa ascese em direção ao ideal, em direção ao inteligível, em direção à pureza, a infância é uma maldição e o conceito de infância expõe tudo o que, no homem, é insuficiência e negatividade. Numa pedagogia do progresso humano, do feliz desenvolvi-

¹⁵ KANT, *Réflexions sur l'éducation* (op. cit.), p. 71.

¹⁶ FERRIÈRE, *L'École active* (op. cit.), p. 15.

mento do homem em direção a uma vida mais digna e mais fácil, que, entretanto, não sacrifica absolutamente sua liberdade natural, a infância preenche uma função específica de preparação e a idéia de infância exprime tudo o que, no homem, é inocência, novidade, progresso. Nos dois casos, a infância traduz o sentido da existência humana.

A criança e o adulto

Por isso, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova consideram, todas duas, que a criança tem forças pouco desenvolvidas e muito inexperientes, dando justamente a essa idéia um sentido bem diferente.

A pedagogia tradicional insiste na insuficiência de desenvolvimento e de experiência e encara, de maneira puramente negativa, a falta de acabamento da criança. Julga a criança com referência ao que deve tornar-se, isto é, em função de uma norma ideal. Nem mesmo compara a criança com o adulto, mas com um Homem ideal que o próprio adulto não é. Compreende-se por que Bossuet diz que "a infância é a vida de um animal": a infância é o período humano mais afastado da humanidade ideal, isto é, da humanidade verdadeira. Ora, o que se opõe à humanidade é a bestialidade. A infância é, como o escreve Bérulle, um estado vil e abjeto, pois é um estado bestial. A infância é, então, interpretada com referência a tudo o que passa como a antítese da humanidade verdadeira: a animalidade, a selvageria, a morte (preferível à infância, segundo Santo Agostinho), a doença (Aristóteles), a loucura (Platão). Se a infância é assim rebaixada, é porque a humanidade é idealizada: a infância é definida por oposição à sabedoria e à santidade. Comparada com esses estados, ela é quase um nada, é uma pura insuficiência. Não se pode encontrar nada de positivo na infância porque, precisamente, ela não é praticamente nada, mal é humanidade. Não se pode educar um homem apoiando-se sobre os caracteres próprios da infância, pois estes pertencem à animalidade, mais do que à humanidade. Santo Agostinho, por exemplo, hesita em contar seus anos de infância em sua idade, pois considera que eles não lhe pertencem. Educar a criança, fazer dela um homem, é romper com a infância, com a animalidade. Não somente não se pode tratar de tomar apoio nas necessidades e nos interesses da criança, mas

é preciso mesmo seguir o seu reverso, pois são necessidades e interesses animais. E, quanto mais nova é a criança, mais próxima está da animalidade; portanto, mais vil e abjeta é e menos interessa ao educador.

A insuficiência, a negatividade, a corrupção da criança, fundam, na pedagogia tradicional, o direito do adulto à intervenção: a criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma, o adulto deve mostrar-lhe tudo. A educação da criança pressupõe, portanto, a autoridade do adulto e a transmissão de modelos; em todos os domínios de sua existência, a criança deve obedecer ao adulto e conformar-se com os modelos que este lhe propõe. Mas cumpre distinguir aqui dois tipos de adultos: o pedagogo, adulto tão próximo quanto possível do homem ideal, e o adulto que, levado pelo turbilhão da vida social, não pode propor à criança senão modelos, eles mesmos, corruptores. Com efeito, a relação essencial não é a da criança com o adulto, mas a de uma natureza corrompida com a verdade e a virtude; cumpre, pois, que também o adulto seja portador de verdade e virtude. A relação criança-adulto remete, de fato, a três termos: a criança, o adulto e o Sábio (isto é, o homem ideal, o pedagogo verdadeiro). Existe uma diferença radical entre a criança e o Sábio, isto é, entre a criança e o adulto ideal; nesse sentido, a criança é mais um animal do que um homem. Mas existe igualmente, com relação ao Sábio, uma homogeneidade fundamental entre a criança e o adulto, que é, ele mesmo, corrompido; nesse sentido, a criança é um adulto em miniatura, estando a diferença essencial entre a criança e o adulto, de um lado, e o Sábio, de outro lado. Essa homogeneidade de natureza entre a criança e o adulto é considerada ao modo da corrupção, intelectual e moral, opondo-se à sabedoria. A diferença entre criança e adulto, então, é apenas de grau e de atualidade da corrupção. A criança é virtualmente mais corrompida, pois sua razão, fonte de resistência à corrupção, não está desenvolvida. O adulto é realmente mais corrompido, pois não utilizou sua razão para resistir a uma corrupção que se desenvolveu nele. A ligação entre criança e adulto se estabelece, portanto, por intermédio seja da corrupção, seja da sabedoria. A educação, que visa à sabedoria, pressupõe a ruptura com a corrupção. A criança deve, portanto, ser submissa ao pedagogo, representante da sabedoria, mas afastada da vida social adulta

onde reina a corrupção. Se essa ruptura não é efetivada durante a infância, deverá ser retomada na idade adulta, sob a forma dessa conversão filosófica para a qual apelam, por exemplo, o diálogo socrático ou a meditação cartesiana; para o filósofo, o adulto é ainda criança, pois ainda é dominado pelos preconceitos e pelas paixões de sua infância; desse modo, a filosofia começa por uma propedêutica que é uma pedagogia da libertação aplicada ao adulto.

O procedimento da pedagogia nova é inteiramente outro, pois sua concepção da natureza humana é, ela mesma, outra. A pedagogia nova dá uma interpretação positiva à falta de acabamento da criança e insiste no desenvolvimento da criança, no fato de que a criança está em via de tornar-se, por caminhos próprios, o que deve ser. Que as faculdades da criança não tenham ainda chegado à maturidade significa que estão em via de se desenvolver, que a criança está em via de experimentar e que não se deve perturbar esse desenvolvimento e essa experimentação com uma intervenção inoportuna. A criança é, assim, julgada em função de seu próprio desenvolvimento, do que está em via de adquirir, e não em função do que lhe falta ainda. A infância não é mais um período vazio, mas um período de maturação. Não é mais ausência de humanidade e simples promessa de humanidade, mas presença de humanidade e risco de desumanização. Não é mais período maldito e oco, marca da natureza humana perfectível. A infância não é mais julgada com referência a uma norma ideal de humanidade projetada no futuro, mas com referência ao dinamismo de seu desenvolvimento, que obtém sua fonte na humanidade verdadeira. A infância é humanidade e simboliza o que há de melhor na natureza humana: inocência, confiança, liberdade, criatividade, perfectibilidade. A infância assim idealizada opõe-se à idade adulta. "A idade adulta é a cristalização, a petrificação", diz Claparède¹⁷. Quanto mais se afasta da infância, mais o indivíduo perde essa plasticidade que dá o valor do ser humano. Portanto, quanto mais nova a criança e quanto mais próxima está da humanidade verdadeira, mais nobre é e mais interessa ao adulto. Educar a criança é salvaguardar nela a infância; fazer dela um homem é preservá-la dessa

17 CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Tome I. *Le développement mental* (Éelachaux et Niestlé), 1964, p. 166.

corrupção que a separa da humanidade que ela carrega em si. Toda educação deve, portanto, apoiar-se nas necessidades e nos interesses naturais da criança.

A dignidade e a especificidade da infância obrigam o adulto a resguardar-se de toda intervenção intempestiva. A razão, a vontade e a consciência da criança edificam-se seguindo processos específicos, que a ação do adulto não pode senão perturbar. Enquanto, para a pedagogia tradicional, a insuficiência de desenvolvimento e de experiência exige a intervenção do adulto, para a pedagogia nova, ela o impede. Com efeito, na própria razão da diferença de desenvolvimento e de experiência, as faculdades do adulto diferem das da criança, não simplesmente quantitativamente, mas também qualitativamente: não podem, portanto, substituir-se às da criança. A educação da criança pressupõe, ao contrário, a ruptura da ligação direta entre criança e adulto, ruptura tornada necessária pela heterogeneidade estrutural de seus respectivos psiquismos. Existe uma diferença radical entre criança e adulto, e a criança não é um adulto em miniatura. A educação não repousará, portanto, na autoridade do adulto e na transmissão de modelos, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade; em todos os domínios da existência da criança, o adulto deve apagar-se diante da criança, e mesmo modelar-se sobre a criança.

Como na pedagogia tradicional, a relação criança-adulto remete, de fato, a três termos. Mas trata-se, desta vez, da criança, do adulto corrompido por sua vida dentro de uma sociedade corrompida, e do adulto que soube conservar, em si, as virtudes da infância. O pedagogo não deve mais, portanto, estar tão afastado quanto possível da infância; deve, ao contrário, fazer-se, ele próprio, criança, o que justificará, não sua intervenção, mas sua abstenção. Se se considera a criança, não com relação ao pedagogo verdadeiro, que soube guardar sua alma de criança, mas ao adulto corrompido, a relação essencial não é mais, como na pedagogia tradicional, a da criança e do adulto com o Sábio, mas a da criança e do Sábio com o adulto. A sabedoria encontra-se no começo, no estado virtual, e a sabedoria final, intelectual, moral e política é simplesmente atualização dessa sabedoria potencial inicial. A infância não é mais considerada ao modo da corrupção, mas ao modo da sabedoria. O "tornar-se homem" da criança não é mais extirpação, mas preservação, realiza-

ção, finalização, desabrochamento, reprodução, ao nível intelectual, moral e político, da pureza original. Assim é afirmada a heterogeneidade fundamental entre a criança, sábia em potencial, e o adulto corrompido.

Natureza infantil e psicologia da criança

A revolução da pedagogia nova, inaugurada por Rousseau, não consiste, portanto, em levar em consideração uma natureza infantil até então ignorada, mas em transformar radicalmente a interpretação dessa natureza infantil e das relações entre adulto e criança. O ponto de vista tradicional sobre a infância não depende da ausência de uma psicologia da criança com vocação científica. Ao contrário, esse ponto de vista torna impossível o aparecimento de tal psicologia. Uma psicologia da criança não pode ter nenhum objeto na medida em que se considere que a infância não apresenta nenhum caráter específico e não se define senão por suas insuficiências. A pedagogia só pode, então, fazer intervir a infância numa psicologia do erro e da paixão, isto é, numa psicologia da insuficiência. O tema da infância só tem, assim, significação psicológica numa descrição da separação entre o que o homem é e o que deveria ser. Bem mais, tal concepção da infância impede o nascimento de uma psicologia científica, simplesmente. Com efeito, o campo coberto pelo estudo do homem estende-se, então, da criança como insuficiente ao homem ideal. O homem real não encontra aí seu lugar, sendo rejeitado, ora ao lado da criança, ora ao lado do sábio. A criança não é ainda um verdadeiro ser humano. Só resta estudar o homem ideal, o sábio, o que faz uma filosofia mais axiológica do que psicológica. Não é, portanto, a ausência de uma psicologia da criança que explica a concepção tradicional da infância. É, antes, a concepção tradicional da infância que explica a ausência de uma psicologia da criança, e mesmo de uma psicologia, simplesmente. A pedagogia nova torna, ao contrário, possível o aparecimento de uma psicologia da criança. Esta tem, agora, um objeto, uma vez que o desenvolvimento humano passa por fases próprias de organização. Tem igualmente um método, o método genético, uma vez que a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual. O passado da criança a erige em objeto possível de uma psicologia,

enquanto o seu futuro dissolve esse objeto. Desse modo, aparece outro objeto da psicologia que não o homem ideal, e torna-se assim possível, de um modo geral, a compreensão do homem por seu passado, isto é, não só uma psicologia da criança, mas ainda uma psicologia simplesmente.

Mas que a concepção da infância elaborada por uma pedagogia torne possível uma psicologia científica da criança nem por isso significa que ela se funda sobre tal psicologia. A pedagogia nova desenvolve-se no quadro de uma problemática da natureza humana, da corrupção dessa natureza, de seu desdobramento, e da cultura como atualização da essência humana. Ora, vimos que tal quadro pedagógico mascara ideologicamente a significação social da educação por trás de argumentos filosóficos. A pedagogia nova é, portanto, ela também, uma pedagogia ideológica, apesar de desenvolver uma concepção da infância inteiramente diferente da elaborada pela pedagogia tradicional. Teremos, evidentemente, de provar melhor essa afirmação. Mas quero, antes de tudo, analisar mais profundamente o uso que a pedagogia nova faz das idéias de Natureza, de Tempo e de origem, e suas tentativas para mascarar seu sentido metafísico por trás de teorias científicas. Desta vez ainda, é nossa imagem atual da criança que está em jogo: o que recobrem as referências constantes feitas pela pedagogia moderna à natureza e ao desenvolvimento natural?

c A IDÉIA DE INFÂNCIA E AS IDÉIAS DE NATUREZA, DE TEMPO E DE ORIGEM

Natureza, natureza humana e desenvolvimento natural

É preciso distinguir aqui três noções: as de Natureza, de natureza humana e de desenvolvimento natural. A pedagogia nova considera que a infância exprime a natureza humana no que ela tem de essencial: trata-se, nesse caso, de uma idéia metafísica. Mas a pedagogia nova deve, além disso, apelar para uma segunda idéia metafísica: a de Natureza — que escreverei com maiúscula para distingui-la da precedente. Com efeito, ela interpreta a infância como ma-

turação, como desenvolvimento específico produzindo-se sob o impulso de um *élan* natural. O crescimento biológico da criança, isto é, seu desenvolvimento natural, é considerado como impulso da Natureza. O desenvolvimento natural é atualização da natureza humana e tem por motor essa força original indeterminada chamada Natureza. A adaptabilidade e a plasticidade da natureza humana traduzem esse impulso indiferenciado da Natureza, que se manifesta pela espontaneidade e pela criatividade do homem, e, mais ainda, da criança; esta, com efeito, sofre ainda mais essa pressão da Natureza que, no adulto, tende a se cristalizar, a se petrificar, a se imobilizar (Claparède). Esse *élan* da Natureza permite considerar que a criança não tem necessidade dos modelos adultos para tornar-se, ela mesma, adulta. A própria Natureza encaminha a criança em direção à idade adulta. Existe na criança uma "tendência a tornar-se homem", "um instinto secreto que a incita a fazer tudo o que é preciso para tornar-se grande"; "o próprio da criança não é, portanto, ser um insuficiente, mas ser um candidato"¹⁸. Por conseguinte, torna-se possível considerar a relação criança-adulto como rejeitando justamente, e mesmo desvalorizando, os modelos do adulto. É seguindo a via da Natureza que a criança se tornará adulta, e não interiorizando os modelos do homem adulto.

Essa idéia de Natureza é, de fato, um tipo de laicização da idéia de Deus¹⁹. Na origem do homem encontra-se a Natureza. O homem é filho da Natureza, antes de ser filho do homem²⁰. Através da idéia de Natureza, a pedagogia rompe, assim, a ligação direta entre gerações e a substitui por uma origem comum²¹. O papel primeiro da educação é, então, conservar, não mais um patrimônio cultural, mas a relação existencial do indivíduo com a Natureza. A pedagogia nova

¹⁸ CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Le développement mental* (op. cit.), pp. 165 e 166.

¹⁹ Que se pense, por exemplo, no deísmo de Rousseau ou no misticismo de Maria Montessori.

²⁰ De sorte que todas as ligações diretas entre os homens aparecem como sociais. Antes de Rousseau, havia um esforço no sentido de transportar as que elaboram, por volta da mesma época, pensadores como Buffon para a paternidade. Rousseau, ao contrário, considera a própria paternidade como uma relação social, sendo a única relação natural a do homem com a Natureza.

²¹ Seria interessante relacionar a concepção rousseaunista da Natureza com as que elaboram, por volta da mesma época, pensadores como Buffon ou Diderot: neles, também, a Natureza aparece como origem comum de todos os homens.

encontra-se, assim, menos preocupada com o passado da humanidade, com a cultura antiga, com a tradição, do que com o futuro do indivíduo, com a espontaneidade, com o progresso. Além disso, a idéia de Natureza justifica metafisicamente a bondade e a eternidade da natureza humana. Uma vez que o homem é considerado diretamente como filho da Natureza, não é marcado originalmente por essa corrupção que, inaugurada pelo pecado original, se transmitia de geração a geração. Considerar a origem do homem a partir da Natureza é considerá-la diretamente a partir do Criador; sendo o criador bom, a criatura será naturalmente boa. Quanto à corrupção, torna-se relacionada à ligação entre os homens. Mas esta não toma mais a forma da origem da espécie, da solidariedade entre as gerações. Torna-se ligação social. É ao nível das relações sociais que se desenvolve daqui por diante a problemática da corrupção e da salvação. É a sociedade que corrompe a natureza humana e a educação se opõe à corrupção salvaguardando os direitos da Natureza no processo mesmo da socialização. O pecado não é mais original, é social. A corrupção segue sempre a via das relações humanas, mas das relações contemporâneas, e não mais históricas. Para a pedagogia nova, todo homem é novo e conserva, na partida, todas as suas oportunidades, ao passo que, para a pedagogia tradicional, todo homem já é velho e vê suas oportunidades obliteradas desde seu nascimento. A idéia de Natureza remete a uma filosofia do sucesso pessoal, da igualdade natural e do progresso, isto é, à filosofia da burguesia. A idéia do pecado original funda uma filosofia da classe, do nascimento, da aristocracia. A idéia metafísica de Natureza camufla, de fato, certa concepção das oportunidades sociais da criança.

Mas a pedagogia nova, jogando com a ambigüidade da palavra "natureza", buscou constantemente dar um sentido científico a essa idéia metafísica de Natureza. Utilizou muito, notadamente, a teoria da evolução natural das espécies. Claparède, por exemplo, escreve: "Não é porque não tem experiência que uma criança é uma criança, é porque tem uma necessidade natural de adquirir essa experiência. Não é porque não é grande que a criança é um jovem, mas é porque um instinto secreto a incita a fazer tudo o que é necessário para tornar-se grande"; "compreendemos agora por que as espécies animais cujo período de infância se alongava fo-

ram protegidas no curso da evolução: é que essas espécies animais eram as que atingiam, a partir desse fato, um mais alto grau de desenvolvimento. Com efeito, quanto mais longa é a infância, mais aumenta o período de plasticidade durante o qual o animal brinca, imita, experimenta, isto é, multiplica suas possibilidades de ação, e enriquece com o fruto de sua experiência individual o fraco capital que lhe foi transmitido por herança”²². A idéia metafísica de que uma força natural pressiona a criança a se tornar grande é assim ilustrada pela teoria da evolução. Esta dá sua dignidade à infância mostrando que tem um sentido, uma função, uma positividade. Só nos tornamos adultos porque fomos, primeiramente, crianças. A infância não é espera passiva da idade adulta, mas construção da idade adulta pelo jogo e pela imitação (Claparède), ou pela absorção do meio (Maria Montessori). A infância não é mais uma etapa infelizmente inevitável, mas um período necessário e que produz resultados felizes. Não é mais um tempo infelizmente demasiado longo, que é preciso tentar encurtar, mas um tempo demasiado curto, que seria necessário poder alongar para prolongar a criatividade humana. Georges Lapassade, em *L'entrée dans la vie*²³, vai mesmo mais longe. Utiliza o exemplo dos batráquios nos quais as formas juvenis, no curso da evolução, se sucederam a uma forma adulta ancestral (processo de neotinea), para colocar novamente em causa a idéia de que a infância serve apenas para preparar a idade adulta e se perguntar se não seria preciso “dizer que o adulto precede a criança” (p. 32). Assim deveria ser revista a idéia de que, no domínio biológico pelo menos, o adulto é o vir-a-ser da criança, à qual é superior. De fato, a plasticidade da criança seria biologicamente superior e, do ponto de vista da evolução da espécie, ulterior, à maturidade adulta.

Podemos, a respeito da utilização pedagógica da teoria da evolução, fazer duas observações. A primeira é que a significação metafísica da idéia de Natureza se insinua frequentemente por trás da noção de evolução natural. Vemos bem isso com a “lei” biogenética que afirma o paralelismo da filogênese (desenvolvimento da espécie) e da ontogênese (desenvolvimento do indivíduo). Na lei biogenética, o que se

²² CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Le développement mental* (op. cit.), pp. 165 e 166.

²³ 10/18, 1963.

desenvolve no indivíduo é menos o próprio indivíduo, com suas características e suas diferenças individuais, do que uma Natureza que se manifesta, ao mesmo tempo, na espécie e no indivíduo. Sob a capa de um estudo científico do desenvolvimento natural e dos interesses naturais da criança, chega-se assim a concepções metafísicas ideologicamente comprometidas, como as que vimos no quadro de analogias de Ferrière. Mas podemos observar também que, mesmo que a teoria da evolução lance certa luz sobre a idéia de infância, a redução do problema da infância ao da evolução natural consegue, de fato, reintroduzir a idéia de Natureza por trás da idéia de evolução. A criança é um ser social e só se pode isolar nela uma dimensão puramente natural considerando-se que, seja qual for o quadro social em que ela cresça, seu desenvolvimento natural permanece o mesmo, assim como suas necessidades e seus interesses naturais: mas é supor que na criança se desenvolve, de maneira autônoma, uma Natureza que não é, em nada, modificada pelas condições sociais de crescimento.

O problema assim colocado é, em última análise, o do sentido que se dá à noção de desenvolvimento natural. Podemos entender, por desenvolvimento natural, três coisas muito diferentes. O desenvolvimento natural pode ser um desenvolvimento da Natureza que se reproduz eternamente semelhante a si mesmo, que é simplesmente desabrochamento da natureza humana. Assim, no *Emile* de Rousseau, o desenvolvimento natural é o caminho da Natureza, desenvolvimento da Natureza em Emile mais do que desenvolvimento do próprio Emile, que permanece uma silhueta pouco individualizada. A pedagogia não pode pretender nenhuma cientificidade enquanto permanecer prisioneira de tal idéia de desenvolvimento natural, que é, infelizmente, o que mais freqüentemente se encontra na pedagogia nova. A idéia de desenvolvimento natural pode remeter, num segundo sentido, à de desenvolvimento biológico. É esse crescimento biológico que serve, em geral, para a reintegração da idéia metafísica de Natureza na pedagogia. Não se trata de negar o desenvolvimento fisiológico da criança. Mas, em nenhum caso, sob pena de recair numa metafísica da Natureza, o

crescimento biológico deve ser isolado das condições sociais em que se desenvolve. Por um lado, ele é diretamente influenciado por essas condições (modo de nutrição, ar, sol, atividades da criança, etc.). Por outro lado, como já vimos, os processos biológicos são sempre, na criança, superdeterminados socialmente; que se pense na significação social que apresenta, para a criança, o fato de crescer. O desenvolvimento biológico não é, portanto, desenvolvimento na criança de uma Natureza eterna. É desenvolvimento natural socialmente determinado e socialmente significativo. Num terceiro sentido, podemos, portanto, entender por desenvolvimento natural o desenvolvimento da criança que é o mais freqüente num quadro social determinado. O desenvolvimento será, então, descrito em termos de freqüências estatísticas, termos que são utilizáveis apenas enquanto a criança se desenvolve nas condições sociais levadas em consideração para o estabelecimento dessas freqüências. Então, saímos do campo da metafísica para entrar no da ciência, mas com a condição, ainda uma vez, de não esquecer os limites sociais que essa própria ciência colocou. Mas, mesmo assim, não é possível transpor diretamente a noção de desenvolvimento natural da psicologia para a pedagogia sem reintroduzir sub-repticiamente a idéia de Natureza. Depois de ter determinado estatisticamente o que se considerará como o desenvolvimento natural da criança, ainda restará decidir se se procurará ou não contradizer esse desenvolvimento natural. Não se colocar a questão é postular uma bondade natural desse desenvolvimento. Considerar imediatamente que esse desenvolvimento é inelutável é voltar novamente à idéia de que se trata do desenvolvimento de uma Natureza autônoma. De fato, certos aspectos do desenvolvimento, mais ligados à fisiologia, dificilmente serão modificáveis; mas outros, em relação, antes, com as repercussões psicológicas e sociais do desenvolvimento biológico, serão suscetíveis de modificações, pela ação sobre a criança ou pela ação sobre o quadro social em que se desenvolve a criança. A idéia de desenvolvimento natural remeterá, então, ao desenvolvimento da criança em relação com as transformações da sociedade e não mais ao desenvolvimento de uma Natureza que só faz atualizar a natureza humana na criança e no homem.

As idéias de tempo e de origem

A idéia de tempo retomará assim, na pedagogia, sua significação verdadeira. De maneira bastante paradoxal, a pedagogia, que reflete sobre a educação de um ser eminentemente temporal, a criança, expulsa, de fato, a idéia de tempo. Mas o paradoxo é apenas aparente: se se imagina a criança em função de uma natureza humana eterna e, eventualmente, de uma Natureza, ela mesma eterna, a idéia de tempo não tem mais, verdadeiramente, lugar na pedagogia. O tempo da infância é reinterpretado como Tempo metafísico da atualização da natureza humana no que ela tem de essencial e de ideal. Dissociada de suas condições sociais concretas, a temporalidade do desenvolvimento infantil torna-se ilusória: nada cria, é apenas o tempo oco e vazio do eterno combate entre a essência humana e a corrupção. O tempo da pedagogia é sempre o do retorno às origens e poder-se-ia escrever uma história da pedagogia como um discurso das origens e da perda do paraíso humano. A pedagogia se dá sua norma no passado, passado cultural da humanidade ou passado individual da idade em que tudo era apenas decadência e espontaneidade. Mas trata-se, sempre, do passado mítico da idade de ouro e não do passado real, pois esse passado está, de fato, fora do tempo: exprime simplesmente a necessidade de voltar às origens, isto é, de reencontrar a pureza da natureza humana eterna. O tempo da infância é apenas o símbolo da separação entre natureza humana essencial e natureza humana corrompida. Por isso, as considerações pedagógicas sobre o tempo só fazem reproduzir a diferença entre corrupção primeira e corrupção segunda. Na pedagogia tradicional, o retorno às origens toma a forma platônica da reminiscência ou, mais frequentemente, a forma isocrática, que a sobrepujou historicamente, do conhecimento das grandes obras do passado. Essas obras têm um valor pedagógico atual, pois não é sua inserção numa sociedade e numa época determinadas que importa, mas seu valor, em si, para educar uma natureza humana que é sempre, fundamentalmente, a mesma. A educação é, então, luta para ganhar tempo, para afastar o mais depressa possível a criança da corrupção natural e aproximá-la o mais rapidamente possível desses modelos culturais ideais que permitem escapar à corrupção natural. A educação tradicional é uma

educação apressada em abolir o tempo para reencontrar a eternidade da natureza humana ²⁴. Na pedagogia nova, ao contrário, o retorno à origem visa a um retorno à natureza. O homem é oriundo da Natureza, criado por uma Natureza boa, providencial. Mas o tempo afasta o homem de suas origens e tende a mergulhá-lo na corrupção social. A educação não deve, portanto, procurar ganhar tempo, mas perdê-lo, pelo menos até que a criança seja capaz, por sua razão ou por sua experiência, de vencer a corrupção. A educação nova não é apressada, pois o tempo que passa é perda da plasticidade fundamental do homem, petrificação progressiva. A educação nova esforça-se, com lentidão, por abolir o tempo e preservar a eternidade da natureza humana. Tanto para a pedagogia tradicional, como para a pedagogia nova, o retorno às origens e a luta contra o tempo remetem à eternidade da natureza humana. Só uma pedagogia que considera a criança como um ser social desenvolvendo-se num quadro social, também em evolução, poderá devolver ao tempo sua dimensão criadora específica.

C. Significações ideológicas da idéia de infância

a A IDÉIA DE NATUREZA INFANTIL E A SIGNIFICAÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

A significação econômica e social da infância e a idéia de natureza infantil

Depois de ter analisado a imagem da criança no pensamento pedagógico comum e o conceito de infância nos sistemas pedagógicos, estamos em condições de precisar as significações ideológicas veiculadas por essa idéia de infância. Elas são de dois tipos, como já dissemos. Algumas dependem da integração da idéia de infância numa pedagogia, ela mesma ideológica. Outras são ligadas mais diretamente a essa dimensão específica da infância que o tempo representa. Todas mascaram e justificam, ao mesmo tempo, a significação social da infância.

²⁴ "Só o tempo é que pode curar-nos da infância e da juventude, que são, na verdade, em tudo idades de imperfeição," Balthazar Gratien (1646), citado por F. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (op. cit.), p. 140.

Socialmente, a criança é, antes de tudo, um ser dependente do adulto, a cuja autoridade é constantemente submetida. Essa característica social da infância encontra-se em todas as classes sociais, em todos os grupos, e em todos os domínios da realidade social, ainda que sob formas diferentes. Filho de burguês ou de proletário, membro de um grupo esportivo, religioso ou cultural, a criança é sempre considerada como inferior ao adulto, econômica, social e politicamente. A dependência da criança com relação ao adulto é um fato social inelutável, qualquer que seja a organização social. A criança nasce e desenvolve-se num mundo de adultos e só conquista sua autonomia progressivamente. Poder-se-á afirmar, tanto quanto se quiser, a dignidade ontológica e a especificidade psicológica da infância, mas não se impedirá que a criança sofra a influência, voluntária ou difusa, dos modelos adultos e que ela se insira numa sociedade cujas estruturas, organização, modos de produção e de vida lhe preexistam. Pretender colocar essas realidades sociais entre parênteses, denunciá-las mesmo como contrárias à riqueza potencial da natureza infantil, é substituir o pensamento pedagógico por uma tentativa de conjuração mágica. A dependência da criança é um fato social que não se pode anular com uma vara de condão pedagógica. Mas, precisamente, trata-se de um fato social e não de um fato natural. A criança é, para o adulto, um certo tipo de parceiro social, e reciprocamente. É preciso, portanto, imaginar a infância em termos de relações sociais entre adultos e crianças. Ora, a pedagogia transforma essas relações, cujas modalidades, intensidade e duração são socialmente determinadas, em relações fundadas na inferioridade e na superioridade naturais, portanto, absolutas, da criança e do adulto. Dissimula e justifica, assim, as formas socialmente inaceitáveis de relação entre a criança e o adulto, quer se trate, aliás, da tirania do adulto ou da tirania da criança.

O primeiro tipo de relação entre criança e adulto é econômico. Para o adulto, a criança é um ser economicamente não-produtivo, que ele deve alimentar e cuidar, que pesa no orçamento familiar e que obriga, às vezes, a mãe a abandonar momentaneamente seu trabalho. Quanto à própria criança, ela vive constantemente essa dependência financeira e econômica com relação ao adulto. Mas o sentido dessa dependência varia, tanto para o adulto como para a criança,

com a classe social a que pertence. Numa família operária, a criança sobrecarrega de forma bastante pesada um orçamento familiar que o montante irrisório dos abonos familiares não basta para reequilibrar. Numa família abastada, ao contrário, a carga de um filho representa pouca coisa com relação às possibilidades financeiras da família e é frequentemente compensada pela redução de imposto que o sistema do quociente familiar permite. Além disso, o fato de que a criança não exerce atividade financeiramente rentável não tem o mesmo sentido em todas as classes sociais. Para o adulto que vive apenas graças ao seu trabalho, primeiramente essa ausência de atividade profissional constitui uma falta de ganho direta, e, em segundo lugar, desvaloriza a criança aos olhos do adulto. Ao contrário, para aquele cuja atividade consiste essencialmente em explorar um capital, o próprio crescimento da criança é um tipo de capitalização. A educação da criança assume, então, o valor de um investimento a médio e a longo prazo: desenvolvendo sua personalidade, adquirindo conhecimentos, acumulando diplomas, a criança aumenta sua produtividade futura, de que se beneficiará o capital familiar. O filho de operário é, antes de tudo, um não-produtor atual, o filho de burguês, um futuro produtor. Esquece-se, demasiado frequentemente, que a criança é, de início, vivida na família, e vive, ela própria, como certo tipo de produtor ou não-produtor. Georges Snyders²⁵ mostrou como o filho ou a filha de aristocrata, sob o Antigo Regime, representava, antes de tudo, a transmissão, e, se possível, o crescimento do patrimônio familiar; nessas condições, o primogênito e os seguintes, os meninos e as meninas, não tinham o mesmo valor para a família. Para o burguês, ao contrário, a riqueza é acumulação do capital graças às iniciativas individuais, e a infância constitui uma potencialidade de exploração do capital e de enriquecimento.

Essa significação econômica da infância é fundamental. É a base do valor concedido à infância nos outros domínios da realidade social e do tipo de relação que se estabelece entre o adulto e a criança. A tagarelice da criança, o desenvolvimento de suas forças físicas ou de sua sensibilidade estética, sua facilidade nas relações sociais, não têm o mesmo sentido para aquele que vive de trabalhos físicos e para

²⁵ SNYDERS, Georges, *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles* (op. cit.).

o que explora profissionalmente suas aptidões lingüísticas, estéticas e relacionais. A criança não tem, em si, um valor unívoco e não existe um tipo em si e universalmente ideal de relação entre a criança e o adulto. É simplesmente aberrante falar, no abstrato, da criança e de suas relações com o adulto, esquecendo que se trata ora desse ser que grita e corre por toda a parte enquanto o trabalhador dorme, à noite, ora desse ser cuja ingenuidade depende de uma concorrência financeira e comercial impiedosa.

É, entretanto, dessa criança em si que nos fala a pedagogia, quer a tradicional, quer a nova. Da mesma forma que a pedagogia mascara a significação social da educação por trás da cultura concebida como elevação em direção ao Absoluto e realização em si do Homem ideal, dissimula a significação social da infância por trás das idéias de natureza humana e de luta contra a corrupção. É exato que a educação cultiva, mas é ideológico isolar a cultura do conjunto das relações sociais. É exato que a criança se desenvolve e se torna adulta, mas é ideológico fazer desse desenvolvimento um processo autônomo, sem levar em conta seu valor econômico, social e político. O desenvolvimento da criança coloca o problema de sua passagem progressiva de certo estado para outro estado. Trata-se, de fato, de uma situação social inicial e de uma situação ulterior: dependência econômica com relação aos pais e possibilidade de subsistir por si mesma, inserção indireta na divisão do trabalho por intermédio dos pais e inserção direta, participação indireta em atividades religiosas, culturais, políticas, etc., e participação direta. Mas a pedagogia considera a transformação da criança como passagem de um estado natural para outro estado natural: da corrupção primeira para a realização em si da essência humana, ou da inocência primeira para a contaminação pela corrupção social. O fato social da infância é, assim, reduzido ideologicamente a uma problemática da natureza humana, de sua corrupção e de sua cultura. Essa problemática não é a mesma na pedagogia tradicional e na pedagogia nova, mas, nos dois casos, permanece cultural e filosófica: as desigualdades sociais reais entre crianças não são levadas em consideração pelo pensamento pedagógico. Conceber a criança com referência à natureza humana, qualquer que seja, por outro lado, o conteúdo dessa idéia de natureza humana, é não levar em consideração a classe social a que pertence

portanto não reexaminar as desigualdades sociais, que voltam a ser encontradas, assim, no final da educação. Quer nos esforcemos, antes de tudo, por disciplinar a criança e por inculcar-lhe regras, quer demos livre curso a uma pseudo-espontaneidade da criança privilegiando todas as formas de expressão livre, não modificamos nem a situação social atual da criança, nem seu destino social, nem seu papel na reprodução das estruturas sociais não-igualitárias. A disciplina levará a criança a respeitar o *status quo* numa sociedade injusta onde reina a desigualdade. Além disso, impedirá alguns de dilapidar no jogo ou na depravação a fortuna familiar, enquanto fará, de outros, trabalhadores dóceis e respeitosos. A espontaneidade se manifestará pela expressão "livre" de todos os estereótipos da ideologia dominante e cada um nela investirá interesses "naturais", como, por acaso, conformes aos de seu ambiente familiar e social.

A idéia de infância e as significações ideológicas das idéias de cultura e de natureza humana

Encontram-se novamente, portanto, na teoria da infância, os processos ideológicos que vimos em ação na pedagogia da cultura.

A redução do social ao individual traduz-se pela comparação das forças "naturais" do indivíduo com suas necessidades "naturais", e pela definição de interesses "naturais" que se procura seja combater, seja respeitar. De maneira geral, a criança cuja inferioridade social é interpretada em termos de natureza torna-se o símbolo de todos aqueles de quem se procura justificar a inferioridade social, de fato, por uma pretensa inferioridade natural; o proletário, o "primitivo", a mulher, o louco. A desvalorização da infância é também a de todas essas personagens; sua idealização é também a deles. Quer seja positiva, quer negativa, essa assimilação, fundada numa comum condição natural, justifica a analogia entre o comportamento com relação a essas pessoas e o que se adota com relação à criança: por exemplo, na interpretação desvalorizadora, no paternalismo (palavra significativa!) do patrão ou do colono e na proteção, por bem ou por mal, da mulher ou do louco.

A criança é responsável por sua felicidade e por seu destino individual, quer se deixe levar por sua inclinação

natural para o mal, quer perca sua espontaneidade e criatividade. É, além disso, responsável pela felicidade da sociedade, sendo definida a sociedade ideal em termos de virtudes individuais: disciplina e respeito às regras, ou disponibilidade com relação às coisas e ao próximo.

As estruturas e as lutas sociais são colocadas entre parênteses. Os conflitos sociais são metamorfoseados em lutas internas à criança, que deve desfazer-se de uma corrupção original ou escapar aos efeitos da corrupção social. As tensões no interior da pessoa, que, de fato, exprimem a pressão de normas sociais, tornam-se afrontamentos morais e metafísicos no campo fechado da natureza infantil. Mas trata-se sempre, em conformidade com o processo pedagógico de harmonização dos contrários, de construir, ou de deixar desabrochar, uma personalidade equilibrada e harmoniosa. Chega-se, assim, a uma espécie de fraternidade abstrata entre as crianças, que prefigura a fraternidade social dos adultos. Burgueses e proletários, filhos de exploradores e de explorados, todos disciplinados, todos espontâneos!

Enfim, quer seja tradicional, quer nova, a própria pedagogia se considera eterna, já que é eterna a natureza da criança. Por conseguinte, tal pedagogia é incapaz de resolver os problemas colocados por uma eventual democratização do recrutamento escolar. Para ela, esses problemas ou são apenas quantitativos, ou remetem a diferenças qualitativas naturais entre crianças. Aceita estender o benefício da educação a um número maior de crianças, mas não procura reconsiderar a educação ao mesmo tempo que as bases sociais da escola mudam, pois ela define a educação com referência a uma natureza humana que é idêntica em todas as crianças, mesmo se apresenta graus de perfectibilidade. Os fracassos da educação não serão, portanto, considerados como fracassos pedagógicos e sociais, mas serão imputados à natureza da própria criança.

b SIGNIFICAÇÃO IDEOLÓGICA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL E DA PEDAGOGIA NOVA

Quer isso dizer que a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, que são, todas duas, ideológicas, sejam pura e simplesmente assimiláveis do ponto de vista sócio-político? Seria bastante surpreendente que uma interpretação tão

divergente da natureza humana e da infância não refletisse uma situação e concepções sócio-políticas diferentes. Não esqueçamos que a idéia mesma de natureza humana exprime o que chamei um ideal social dessocializado. A idéia de infância traduz, ela também, um ideal social dessocializado: não somente ela não passa de um corolário da idéia de natureza humana, mas ainda o adulto e a sociedade nela projetam suas aspirações e recusas.

A idéia de corrupção primeira emana de uma sociedade na qual o lugar do indivíduo é marcado desde o nascimento, isto é, de uma sociedade em que a origem social da criança desempenha um papel fundamental. Ela traduz em termos metafísicos o fato de que, socialmente, a criança é, antes de tudo, a herdeira das gerações precedentes. A corrupção inicial da natureza infantil exprime o reconhecimento da desigualdade social como fato primeiro. Além disso, a necessidade de lutar contra essa corrupção remete a uma educação que desvaloriza e combate os desejos da criança e que faz da resignação uma virtude essencial. Enfim, o papel de substituto, desempenhado pelo adulto, justifica o poder social absoluto do adulto sobre a criança e sobre os que são assimilados à criança. A pedagogia tradicional é, assim, uma pedagogia que ratifica as desigualdades sociais iniciais, que denuncia as aspirações sociais individuais opostas ao estado social existente, e que respeita as hierarquias sociais.

A pedagogia tradicional satisfaz, portanto, particularmente bem as necessidades de uma sociedade aristocrática. Georges Snyders mostrou como, sob o Antigo Regime, a luta contra os impulsos individuais engendrava uma pedagogia da resignação e do ascetismo, como essa pedagogia cortava pela raiz todas as revoltas da juventude contra os casamentos arranjados e a relegação ao convento ou ao exército, e como essa pedagogia trabalhava, assim, para a salvaguarda dos patrimônios familiares. Mas a pedagogia tradicional tornou-se também a pedagogia dominante da sociedade burguesa. Não se trata simplesmente de uma recuperação da pedagogia aristocrática sob o peso da rotina pedagógica: mais profundamente, a pedagogia tradicional responde a certas necessidades essenciais da burguesia. A burguesia procura, ela também, transmitir um patrimônio familiar que toma a forma de um capital, salvaguardar as desigualdades e as hierarquias sociais, sufocar as aspirações individuais de seus

filhos e dos proletários. Uma pedagogia da resignação, da ascese, da poupança, da disciplina, do respeito, satisfaz as necessidades sócio-políticas da burguesia. Corresponde, além disso, a suas necessidades econômicas, quando a sociedade capitalista é estável, e quando a transmissão familiar do capital, dos meios de produção e da propriedade nela desempenha um papel econômico fundamental. Enfim, a própria classe operária sofre bastante profundamente a influência da pedagogia tradicional. Impregna-se dela, de início, como de toda a ideologia dominante. Mas adota-a igualmente porque exprime as condições objetivas de existência do proletariado: peso das desigualdades, das estruturas e das hierarquias sociais, desvalorização da criança inativa em face do adulto trabalhador, necessidade de refrear desejos que não se está em condições de satisfazer, obrigação de trabalhar penosamente.

A pedagogia nova é, ao contrário, uma pedagogia que afirma a igualdade natural dos homens: nela, a criança é filha da natureza, mais do que herdeira das gerações precedentes. Insiste no caráter positivo das potencialidades humanas, e considera que todas as crianças têm oportunidades socialmente iguais. Mas essa igualdade não é senão a igualdade natural abstrata que se encontra em todas as ideologias burguesas. A idéia de Natureza é a forma metafísica da universalidade abstrata e da igualdade de direito que o pensamento burguês coloca na origem do homem. As desigualdades sociais e as diferenças reais entre crianças são assim colocadas para fora do campo pedagógico. A necessidade de desenvolver as virtualidades naturais e de não deixar apagar em si o *élan* da Natureza valoriza as iniciativas individuais e a liberdade de empreendimento no domínio econômico, de início, e no domínio das relações sociais e políticas, em seguida. Enfim, a especificidade da criança permite-lhe escapar à influência sufocante do adulto, ser criadora, inventiva, empreendedora. A pedagogia nova corresponde, assim, a uma sociedade que coloca a igualdade dos direitos de todos, que concede um papel importante à iniciativa individual, ao sucesso pessoal, ao espírito de empreendimento e que acredita no valor do indivíduo. Mas a afirmação da igualdade natural abstrata dos indivíduos e da dignidade da criança deixa subsistir as desigualdades sociais reais, que a pedagogia nova não leva diretamente em consideração.

Não é de admirar, nessas condições, que as bases da pedagogia nova sejam dispostas pela burguesia francesa do século XVIII, que procura afirmar seus direitos econômicos, sociais e políticos numa sociedade aristocrática imobilizada, e mesmo reacionária. A pedagogia nova foi, de início, para a burguesia, a luta pelos direitos individuais contra as estruturas aristocráticas. Mas, no século XVIII, o poder econômico já está nas mãos da burguesia, que deve assim, ao mesmo tempo, reivindicar contra a aristocracia os direitos sociais e políticos do homem, e defender-se contra as aspirações populares à igualdade econômica. A pedagogia nova responde bem às necessidades da burguesia pré-revolucionária do século XVIII: afirma os direitos do homem contra estruturas sociais hereditárias, mas limita-se à igualdade abstrata dos homens, sem colocar o problema da igualdade econômica. Quando a burguesia, depois da Revolução Francesa, acrescentou o poder social e político a seu poder econômico, a pedagogia nova não lhe é mais útil. A estabilização napoleônica das estruturas sociais se acompanha de um retorno a uma pedagogia tradicional largamente inspirada no exemplo dos jesuítas. As formas pedagógicas que a Revolução Francesa fizera emergir, de forma anárquica e balbuciante, nas Escolas Centrais notadamente, e que refletiam as idéias novas sobre a educação, são abandonadas. A pedagogia tradicional, mais respeitadora das estruturas e das hierarquias sociais existentes do que das aspirações individuais, convinha melhor à burguesia do século XIX do que a pedagogia nova. No entanto, a pedagogia nova está mais de acordo com a ideologia burguesa dos direitos do homem do que a pedagogia tradicional. Além disso, o fim do século XIX vê reaparecer, em primeiro plano, a aspiração a uma Educação nova. Com efeito, enquanto a pedagogia tradicional é a das sociedades estáveis e da utilização social de um saber lentamente acumulado, a pedagogia nova é a de sociedades evolutivas em que o saber está em constante renovação. A pedagogia nova corresponde bastante a um capitalismo moderno, que reclama a mobilidade econômica, a invenção, a expansão. A partir do fim do século XIX, e cada vez mais, a burguesia hesita, assim, entre os dois tipos de pedagogia, que, todos dois, respondem a suas necessidades, mas a necessidades contraditórias. Economicamente, o neocapitalismo de sociedades em expansão acomoda-se muito bem a uma

pedagogia da iniciativa, da criatividade, da rejeição dos modelos antigos, da cooperação dos indivíduos no seio de equipes de trabalho. Mas, social e politicamente, a burguesia necessita de uma pedagogia da resignação, da disciplina, do respeito às hierarquias, da interiorização dos modelos tradicionais de comportamento. A pedagogia ideal é, para a burguesia atual, uma pedagogia da iniciativa individual e da cooperação social, que não recoloca em causa as estruturas e as hierarquias sociais. Essa pedagogia é aquela que a burguesia procura, hoje, promover, com seus esforços de renovação e seus múltiplos projetos ministeriais de reforma.

Entretanto, a idéia de inocência natural é, na pedagogia nova, inseparável da idéia de corrupção social. Ora, esta é sócio-politicamente bem interessante e introduz uma diferença política essencial entre pedagogia tradicional e nova. A pedagogia nova recusa os modelos adultos. Recusa-os porque são modelos do adulto: trata-se de uma ilusão, uma vez que a criança não pode abster-se dos modelos adultos, e uma ilusão que tem uma significação ideológica, uma vez que o sentido social desses modelos é, assim, ocultado pela determinação desses modelos como adultos. Mas essa recusa, apesar de mal fundada, abre uma brecha sócio-política importante. Com efeito, é preciso, efetivamente, recolocar em causa os modelos da sociedade adulta atual: não porque são adultos, mas porque são os de uma sociedade da qual é preciso transformar as estruturas econômicas, sociais e políticas. A idéia de corrupção social é, portanto, politicamente interessante. A pedagogia nova engana-se ao considerá-la como corrupção de uma natureza originalmente inocente, mas torna, ao mesmo tempo, possível a contestação dos modelos adultos como sociais. Donde a ambigüidade política dos conceitos e das práticas da pedagogia nova para aqueles que lutam atualmente contra a sociedade burguesa. A pedagogia nova não é revolucionária: toma apoio de uma idéia da natureza da criança e não de uma concepção fundamentalmente antiburguesa da sociedade. A pedagogia nova permanece ideológica e convém mesmo mais do que a pedagogia tradicional para um capitalismo moderno fundado na mobilidade social e na expansão. Mas a pedagogia nova abre uma brecha social importante, recolocando em causa os modelos sociais tradicionais, tornando possível uma contestação da autoridade e da hierarquia sociais, apresentando a cor-

rupção como social e reafirmando, sem cessar, o valor, a dignidade e os direitos do ser humano. A pedagogia nova não prepara a revolução econômica, social e política: permanece metafísica, continua a reduzir o social ao individual, veicula modelos que permanecem fundamentalmente éticos, e satisfaz mesmo, bastante bem, as necessidades econômicas do capitalismo atual, mas a pedagogia nova torna possível sua ultrapassagem por outra pedagogia, que rejeitaria os conceitos ideológicos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, que não recusaria os modelos adultos porque são adultos, mas os contestaria de um ponto de vista sócio-político e que elaboraria um projeto pedagógico diretamente ligado a um projeto econômico, social e político. A pedagogia nova torna possível essa ultrapassagem, mas não a realiza²⁶. Ela própria permanece uma pedagogia ideológica, pois:

- por um lado, exprime, no domínio pedagógico, a ideologia burguesa da igualdade abstrata entre os homens, sem colocar o problema do papel econômico, social e político da educação numa sociedade em que reina a dominação de classe;
- por outro lado, responde bem às necessidades econômicas de uma sociedade burguesa neocapitalista: iniciativa individual, adaptação dos trabalhadores a situações mutáveis, criatividade social, etc.²⁷.

c SIGNIFICAÇÃO IDEOLÓGICA DA IDÉIA PEDAGÓGICA DE TEMPO

Preciso, enfim, mostrar como a temporalidade do desenvolvimento da criança adquire, ela própria, no quadro da pedagogia ideológica, uma significação ideológica.

²⁶ Essa ultrapassagem da pedagogia nova já se anuncia em certas técnicas Freinet, que se dizem sociais e análogas às técnicas de comunicação social dos adultos. Mas são integradas a uma pedagogia que permanece prisioneira da mística da natureza e da criança. A pedagogia institucional, que coloca os problemas em termos de relações sociais entre as crianças, e entre a instituição escolar e o conjunto das instituições sociais, engaja-se mais nitidamente na via da educação concebida como desenvolvimento social da criança em quadros sociais.

²⁷ Uma sociedade socialista, autogerida, por exemplo, também tem a necessidade de iniciativa, de cooperação, de adaptação, de criatividade, etc. Mas ela não as consideraria como qualidades inerentes à pessoa e independentes das estruturas sociais. Ela as consideraria, ao contrário, como qualidades de que o indivíduo não pode dar prova senão em certas circunstâncias sociais e no seio de certo tipo de organização social.

A sociedade, como o adulto, projeta-se na criança. Sua representação da infância traduz o que ela é e o que quer se tornar. Se a infância serve de suporte a essa projeção, é em razão de sua dimensão temporal. Não existe problema pedagógico da infância senão para as sociedades que imaginam sua realização ideal no tempo. Só as sociedades que se concebem, elas mesmas, como históricas projetam seus ideais numa teoria da infância. A diferença entre sociedade ideal e sociedade real exprime-se, então, por uma separação temporal que atua sobre as três dimensões do passado, do presente e do futuro. A idade de ouro da sociedade é o passado: passado humano de antes do pecado original ou de antes da queda da alma (cf. o mito do tempo no *Político* de Platão), ou passado individual precedendo a corrupção social. O presente é, simultaneamente, o tempo da corrupção atual e o da sociedade real. O futuro é risco de corrupção aumentada e possibilidade de retorno à pureza original. O desdobramento da natureza e da sociedade humanas torna assim uma forma temporal. Ora, a infância é vir-a-ser temporal. A infância é, então, considerada como o tempo, por excelência, da degenerescência ou do progresso social, e a conservação ou o progresso da sociedade passam pela ação educativa. Quando a sociedade é fundada na tradição, a educação olha para o passado e escora-se nos grandes modelos antigos. Quando a sociedade é voltada para o futuro, a educação esforça-se por desenvolver as potencialidades naturais do indivíduo. A defasagem entre realidade social e ideal social é colocada como realidade contraditória de uma criança em transformação e considera-se que se resolve no desenvolvimento temporal da criança. É interessante constatar, por exemplo, que as idéias de perfectibilidade humana e de progresso social se impõem, todas duas, nesse século XVIII francês que vê acelerar-se a escalada da burguesia. Assim como a idéia de Natureza é a forma metafísica da idéia burguesa de universalidade, assim como a idéia de plasticidade é a forma ontológica da expulsão da criança para fora da vida social dos adultos burgueses, a idéia de perfectibilidade humana é a forma filosófica e pedagógica da idéia burguesa de progresso.

Essa transformação dos problemas sociais em problemas de vir-a-ser da criança pressupõe, uma vez mais, a redução

do social ao individual e toda a ideologia ligada a essa redução. Mas dá, além disso, um valor ideológico particularmente vivaz à idéia de infância. Com efeito, toda transformação social é, então, relegada ao futuro, pois concebida como consequência de uma ação educativa presente. Quer se trate de reencontrar a idade de ouro da sociedade ideal, quer de inventar uma sociedade perfeita como jamais o homem tenha conhecido, o problema social está na ordem do dia apenas sob sua forma pedagógica. As responsabilidades sociais presentes são, assim, esquivadas, graças à evocação de um futuro que a educação prepara. A idéia de infância permite sacrificar sistematicamente as gerações presentes a gerações futuras que, elas próprias, deverão apagar-se diante do interesse de gerações ulteriores. A mudança econômica, social política é substituída por uma ação educativa que pretende ter consequências econômicas, sociais e políticas. As responsabilidades sociais atuais não são somente dissimuladas por trás da educação presente que prepara o futuro; elas o são também por trás da educação passada que preparou o presente. Assim, os erros políticos que conduziram à derrota de 1870 foram interpretados como erros dos educadores que tinham preparado os soldados de 1870: a responsabilidade pedagógica substituíra a responsabilidade sócio-política.

Existe aí uma mistificação ideológica particularmente eficaz, que repousa na forma temporal assumida pela redução do social ao individual e que se beneficia do fato de que o próprio adulto, assim como a sociedade, se projeta na criança. Em realidade, a ordem autêntica de filiação é aquela que liga a sociedade passada à sociedade atual, e esta à sociedade futura. Os responsáveis pelo estado atual da sociedade são os adultos passados (que são, em geral, politicamente os mesmos que os adultos presentes) e as estruturas sociais passadas. Da mesma forma, a sociedade vindoura depende das estruturas sociais presentes e da ação dos adultos atuais. A ilusão pedagógica consiste em desonerar a sociedade e os adultos passados imputando seus erros à infância, isto é, ao passado dos adultos presentes: substituem-se, assim, os adultos passados pelo passado dos adultos presentes; estes não são culpados, uma vez que eram apenas crianças, e só resta, portanto, clamar contra os educadores de outrora. Simetricamente, substitui-se a responsabilidade dos adultos presentes

pela dos adultos que se tornarão as crianças atuais, portanto, pela dos educadores de hoje.

Não somente o peso do presente é assim ocultado pelo do passado ou do futuro, mas, ainda, as transformações econômicas, sociais e políticas são reduzidas a progressos pedagógicos. Transformar os problemas sociais em problemas pedagógicos que só podem ser resolvidos no tempo é colocar, ideologicamente, as estruturas sociais fora do alcance da contestação social e política: é, portanto, favorecer sua manutenção. Pretende-se querer modificar a sociedade agindo sobre as crianças, mas, de fato, age-se sobre as crianças para não ter de modificar a sociedade: trata-se, nesse caso, exatamente, de um processo ideológico de camuflagem e de justificação.

O verdadeiro problema não é o da relação entre a criança e o adulto, isto é, entre um indivíduo e outro indivíduo, mas o da relação entre a criança e o mundo social adulto, com suas estruturas e suas lutas. Não é mudando os modelos éticos propostos à criança que se mudará a sociedade, é transformando a sociedade (isto é, os modos de produção, as formas da divisão social do trabalho, as estruturas e as relações econômicas, sociais e políticas) que se transformarão os modelos propostos à criança, modelos que tomarão, então, um sentido sócio-político. A pedagogia tem razão em considerar que o problema-chave da educação não é o da infância. Mas não é, também, o da natureza humana e da cultura: nisso, a pedagogia é ideológica. O problema essencial da educação é o da sociedade, de sua organização, de suas estruturas, de sua transformação, etc. Tal pedagogia permitiria devolver sua significação social ao problema da existência humana. Este é fechado, tanto pela pedagogia nova como pela pedagogia tradicional, no quadro metalísico do jogo da natureza humana e sua corrupção. Por conseguinte, o sentido de nossa vida é transplantado para esse caminho que conduz da criança ao adulto: o sentido da infância é tornar-se adulto ou evitar imobilizar-se na idade adulta; o sentido da idade adulta é assumir o que a infância fez de si. As frustrações sociais da criança e do adulto são, assim, justificadas novamente por uma referência ao futuro ou ao passado, na medida em que colocam, tanto para a criança como para o adulto, o problema da organização social atual.

D. Conclusão do Capítulo: Exemplo

A guisa de conclusão para este capítulo, citarei uma série de textos extraídos de um livro escrito em 1970 por um advogado chamado Raymond de Varennes: *Idées patriotiques sur la Méthode et l'Importance d'une Education Nationale, pour assurer la Régénération de la France*. Trata-se de uma dessas obras pedagógicas que, depois da expulsão dos jesuítas (1762), multiplicam-se na França. O autor não é um grande pedagogo, e seu nome caiu mesmo muito rapidamente no esquecimento. É apenas, a esse respeito, mais representativo com relação às ambigüidades da pedagogia burguesa nascente, que combina, como pode, em função dos interesses da burguesia, uma representação tradicional e uma concepção nova da infância. Escolhi esse autor entre numerosos outros, e não hesitei em retirar dele longas citações, pois ele ilustra particularmente bem vários dos temas que encontramos neste capítulo.

Varennes apresenta uma imagem tradicionalista da criança: é um ser contraditório, em luta contra sua natureza corrompida.

A educação do homem foi sempre difícil de se efetuar "porque teve, sem cessar, por objetivo submeter seu caráter selvagem às leis frequentemente severas dos lugares e dos tempos em que ele nasceu. É um combate perpétuo que a sã razão mantém com a independência irrefletida. As paixões ultrajadas são precisamente as que o envaidecem, porque ele gosta de ceder a sentidos exaltados, que deve, ao contrário, subjugar. Ele desencaminha-se, perde-se, se é dócil apenas à fraqueza. É preciso, portanto, contrariá-lo, atormentá-lo, para torná-lo melhor. Sua destinação civil, sua futura existência, exigem sacrifícios, privações, que a força do desejo torna terríveis. É um leão às voltas com a sensibilidade; mas reina nele um sentimento que triunfa mesmo sobre seu furor. É o amor a seus semelhantes, e a esperança da felicidade que eles prometem em sociedade. Aproxima-se deles por instinto, por interesse, e logo tira enorme prazer de suas virtudes e defeitos. Eis a primeira causa da civilização e da degradação do homem. É essencial que a sabedoria guie, então, seus primeiros passos, a fim de que ele retire dessa associação toda a vantagem que o legislador desejou e previu; pois esse comércio torna-se preju-

dicial, se os princípios do corpo social são viciosos, útil e aproveitável, se são estabelecidos pela justiça" (pp. V-VI). É preciso proteger e iluminar a infância, pois "As idéias que ela tem do bem são sempre apagadas pela intenção de fazer mal. Sua inclinação para a malícia seria inconcebível se a imperfeição de seus autores perpetuasse sua causa. Não é, portanto, somente a leveza, a leviandade, a vivacidade da criança que ocasionam seus defeitos sempre bastante refletidos, a julgar pela teimosia; mas o germe vicioso que ela recebeu ao nascer. E, segundo esse princípio, dou às crianças uma combinação perversa, ou uma razão degenerada, que as leva a fazer mal, com conhecimento de causa e reflexão, tudo o que se opõe ao bem que se lhes inspire, cuja regularidade as incomoda, e de que elas se afastam, como o corcel escapa ao freio que vai domá-lo. A fim de anular os falsos princípios que uma natureza corrompida estabeleceu no cérebro da infância, cerco meu aluno de preceitos sábios e precisos, enalteço-os e pratico-os. Ele ignora, talvez, ainda, de onde provém minha moral e para onde ela conduz; mas se minhas ações não desmentem absolutamente minhas palavras, ele logo conceberá seu objetivo e seu resultado" (pp. 65-66).

Para Varennes, a educação assim concebida deve transmitir idéias morais semelhantes a todas as crianças, sem esquecer, entretanto, a necessidade da desigualdade social.

"Deus, que formou os homens com a mesma matéria, e para o mesmo objetivo, distribuiu, todavia, seus dons diferentemente; e, se ele preencheu satisfatoriamente a potência dos fortes, colocou limites aos esforços do fraco. Essa sabedoria do Ser Supremo indica-nos a subordinação que deve essencialmente reinar na natureza, para a felicidade comum dos povos. A desigualdade das condições é tão necessária quanto a desigualdade dos espíritos e dos corpos. Sem essa balança de ordens e de obediências, de ações e repousos, de vivacidades e moderações, de serviços e reconhecimentos, de contradições e aquiescências, o estado do homem seria uma letargia contínua. A infância, que não tem nenhuma noção de moral e de política, gostaria de ser tratada sempre favoravelmente, e não se ressentiria das distinções que recaem sobre seu amigo ou sobre seu rival. . . Por isso, é prudente não estabelecer entre eles nenhuma diferença. Que seus cuidados, seus benefícios sejam igualmente repartidos entre todos os

seus alunos. Que não tenham, em conjunto, senão um estilo, senão uma maneira, senão um único e mesmo tom; tratem-nos como iguais, e apesar de já preparados por suas lições para diferentes estados, não exijam absolutamente de uns deferências para com os outros; não lhes falem absolutamente, ainda, das distinções de classe, afastem deles o orgulho e a vaidade; acostumem-nos somente à complacência, à obediência e aos deveres que a honestidade exige. É durante essa feliz época da vida que as crianças se acreditam perfeitamente livres e perfeitamente iguais. Essa idéia determina sua inclinação, liga-as umas às outras, decide algumas vezes a amizade e a sorte de toda a sua vida. Os cruéis abusos da riqueza e do nascimento lhes preparam muitas amarguras no mundo, para não parar um instante os progressos desse contágio, proporcionando-lhes a doçura de uma união simpática... Repitam a todos que a honra, a probidade, o desinteresse, a beneficência, a justiça são as virtudes de todos os estados e que só a modéstia pode lhes fazer valer com sucesso. Damon é rico, e eu sou pobre; ele é gentil-homem e eu sou operário; eis aí, sem dúvida, ao primeiro olhar, uma distância infinita entre nós. Eu me aproximo, entretanto, e lhe provo que nós somos, intrinsecamente, do mesmo valor; pois cultivei, como ele, os talentos e as virtudes nessas escolas nacionais, de onde saímos juntos; e se minha arte é fazer sapatos, enquanto a sua é presidir à assembléia da nação, nossos corações não são menos moldados sobre o mesmo modelo. Recebi, segundo a dose de inteligência com que me proveu a natureza, o desenvolvimento que me convinha. Damon, melhor organizado do que eu, encontra-se rodeado de uma vizinhança poderosa que lhe elevou seu mérito ao alto posto que seu nascimento e sua fortuna lhe designavam: tudo está em ordem. Ele é meu superior segundo as leis, e, nessa qualidade, deve-me proteção e amizade; sou seu inferior e devo-lhe respeito e reconhecimento; minha alma é igual à sua, não desonrarei mais minha profissão do que ele seu ministério. Sou um sapateiro honesto e bom cidadão, e ele, um grande e respeitável ministro; nós nos prestaremos mesmo, mutuamente, serviço; pois se tenho necessidade de dinheiro para viver, é preciso também que um homem de sua importância esteja bem calçado. Todas as condições são, portanto, ligadas pela necessidade; mas a grande arte a praticar é uni-las pela estima" (pp. 97-101).

Tudo está em ordem, com efeito; a igualdade abstrata está combinada à desigualdade social! Assim Varennes desliza, pouco a pouco, de uma concepção tradicionalista da infância para uma concepção mais marcada pelo pensamento burguês. A passagem é nítida no último texto que vou citar. A idéia de natureza não remete mais ao pecado original, mas à Natureza universal, cujo movimento justifica a transmissão da fortuna dos pais para os filhos.

“A riqueza de um pai pertence aos filhos, como a dos filhos ao pai. Todos devem partilhar a abastança comum e concorrer para a prosperidade geral, uma vez que as sucessões são descendências e ascendências contínuas que provêm originariamente da mesma fonte. Esse sistema nos é traçado pela marcha habitual da natureza em suas produções e reproduções. A cadeia dos seres recebe o germe, a fecundidade, a vida; dá tanto destes, e não somente jamais acaba no todo, mas em parte, uma vez que as substâncias desnaturadas não fazem senão mudar de forma, e que, apesar da metamorfose e da transformação das coisas, o princípio existe sempre. Da mesma forma, o sol absorve e aspira as águas do rio e dos mares, para devolvê-las à terra alterada cujos vapores se elevam, por sua vez, em direção à região celeste. É a escala que percorremos em todo sentido na ordem política. As leis civis sempre deixaram a propriedade individual e a disposição do todo comum aos chefes de família, sem exigir dos pais e mães a partilha de seus bens com os filhos, uma vez que repousavam na sensibilidade paterna. É o mesmo espírito que impediu que se pronunciasse uma pena contra o parricida. Mas não é menos verdade, essencialmente, que um pai não é senão o administrador de seus bens, como os filhos se tornam, por sua vez, seus depositários para a posteridade. É injusto ser avaro, quando se é rico, mas é um dever ser econômico quando se vive na mediocridade. Por isso, num e no outro caso, as despesas devem ser proporcionadas. Um pai de família não deve, portanto, ter prazeres custosos senão no seio de sua família a fim de que essas despesas retornem em proveito da educação dos filhos, e que tragam novamente juros, um dia. Tudo o que sai, diferentemente, da massa comum, é um furto que a sociedade depravada faz à menoridade da juventude. As crianças devem ser, por sua vez, as molas mestras que sucedem aos braços fatigados dos pais. A fim de conduzi-los a esse gosto neces-

sário pelo trabalho, e de afastá-los dessa ociosidade cruel que faz tanto mal, não basta dar-lhes um exemplo laborioso; mas pronunciando-lhes o decreto de Deus contra a criatura, é preciso ainda dispor seus corações para o emprego dos talentos e da fortuna, dirigir todas as suas vistas sobre a humanidade infeliz, e pintar-lhes os encantos da beneficência e da generosidade, pelo prazer que se sente fazendo o bem. . .” (pp. 51-53).

CAPÍTULO 4

A ESCOLA: LIBERAÇÃO OU ALIENAÇÃO?

A. Introdução: a escola e as idéias de adaptação e de inadaptção

A análise da pedagogia ideológica mostrou-nos como certas atitudes e certas práticas educativas servem aos interesses da classe social dominante. Essas atitudes e práticas existem no conjunto da sociedade e manifestam-se por toda a parte onde se coloque, sob qualquer forma que seja, o problema da educação. Mas encontram-se particularmente na escola, instituição especializada na qual as crianças de nossa sociedade recebem grande parte de sua educação. É a escola uma instituição ideológica, isto é, uma instituição que camufla e justifica as realidades sociais, e notadamente a dominação de classe? É a escolarização liberação ou alienação?

Reprova-se a escola por ser ao mesmo tempo inadaptada à sociedade e demasiado bem adaptada a uma sociedade injusta.

A inadaptção da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; sua potência de informação é fraca comparada à dos *mass media*; a transmissão verbal de conhecimentos de uma pessoa para outra é antiquada em relação às novas técnicas de comunicação: a produtividade econômica da escola parece, assim, insuficiente. Do ponto de vista sócio-político, reprova-se a escola por visar à formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem nas sociedades modernas, e por não ser mesmo mais capaz de formar essa elite, na medida em que o poder repousa, agora, mais sobre a com-

petência técnica do que sobre esta habilidade retórica à qual a escola permaneceu ligada. Enfim, a escola, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadequada à sociedade atual.

Mas, ao mesmo tempo que a inadequação da escola à vida, denuncia-se sua subordinação ideológica ao meio: a escola serve aos interesses econômicos e sociais da classe dominante, cuja ideologia difunde¹.

É certo que a escola atual muitas vezes não se adapta à sociedade moderna. É também verdadeiro que a escola é demasiado bem adaptada às necessidades da classe dominante. Mas todo o problema é compreender como se articulam essas duas afirmações e não se contentar em empregar, alternativamente, os dois argumentos. *A priori*, pode-se também sustentar que:

— a inadequação da escola à sociedade permite educar a criança, dissimulando as injustiças sociais;

— essa inadequação protege a criança contra a injustiça social e os modelos sociais dominantes;

— a adaptação da escola à sociedade favorece a transmissão da ideologia dominante;

— essa adaptação permite à criança perceber e acusar a injustiça e a desigualdade sociais.

Não é possível, portanto, enquanto se fizerem malabarismos abstratos com as idéias de adaptação e inadequação, determinar em que a escola libera e em que aliena. *A priori*, a adaptação da escola à sociedade, por um lado, e, por outro lado, a inadequação da escola à sociedade, favorecem tanto a transmissão da ideologia dominante quanto sua contestação. Tampouco é possível desejar que a escola se adapte técnica e economicamente à sociedade atual, contestando-a a partir de um ponto de vista sócio-político. Com efeito, não se podem separar as realidades econômicas de uma opressão

¹ Cf., sobre esse problema da adaptação, e, mais geralmente, sobre o da alienação escolar, meu artigo na revista *Orientations* (n.º 49, janeiro de 1974): "Faut-il supprimer l'école?".

social e política que, precisamente, repousa sobre certo tipo de organização econômica da sociedade.

Todas essas dificuldades se traduzem nos julgamentos políticos dirigidos à escola. Assim, os que denunciam o intelectualismo e o formalismo escolares recusam, ao mesmo tempo, toda ligação com um mundo industrial capitalista dominado pelo patronato. Da mesma forma, a adaptação da escola à sociedade, argumento importante dos que reclamam uma renovação pedagógica, pode tornar-se o argumento do conservadorismo pedagógico e social mais limitado. Há alguns anos, Louis Gros, Presidente da Comissão Senatorial dos Assuntos Culturais, declarava a respeito do plano Rouchette: "Suprimindo a realidade e a aceitação pela criança de uma hierarquia e de uma autoridade, liberando-a da evidência da necessidade das regras, ela transporá necessariamente essa liberação, da expressão, de início, em todas as relações que essa microsociedade, que é a classe, comporta, depois, no meio em que vive e enfim na sociedade em que estará amanhã, por fidelidade ao que foi em classe, uma inadequada social e uma contestadora sistemática²." A escola deve ser adaptada à realidade: ora, a realidade é a hierarquia, a autoridade, a regra. Recusá-las é, portanto, transformar a criança numa inadequada social. Não falta mais do que a denúncia da droga, da depravação e da delinquência juvenil!

É a articulação entre a escola e a sociedade que está aqui em causa. Raciocina-se, erradamente, como se a escola só tivesse de escolher entre reproduzir pura e simplesmente a realidade social ou isolar-se completamente dessa realidade social. É esquecer que a escola é uma instituição social especializada. Enquanto instituição social, não pode dar às crianças uma educação desligada das realidades sociais. Enquanto instituição especializada, não pode contentar-se em reproduzir a educação que tem curso na sociedade global, o que lhe tiraria todo sentido e toda utilidade. É preciso repensar as relações entre escola e sociedade em sua dimensão dialética: a escola está, ao mesmo tempo, em ruptura e em continuidade com a sociedade. A escola não é nem um duplo da sociedade, nem um meio totalmente autônomo: é uma instituição social, e, enquanto tal, depende da sociedade; mas é também uma instituição especializada, que se dá finali-

² Citado por *Le Nouvel Observateur*, n.º 373, de 3 a 9 de janeiro de 1972.

dades culturais, e que, enquanto tal, reinterpreta sua função social em termos culturais que lhe permitem reivindicar uma autonomia com relação à sociedade. Instituição especializada, a escola toma suas distâncias com relação à sociedade. Instituição cultural, a escola elabora sua própria estratégia educativa. Instituição social, a escola camufla e justifica a realidade social por intermédio de sua estratégia cultural. A escola desempenha, portanto, seu papel ideológico, concebendo sua relação com a sociedade de um modo também ideológico: corte da realidade social, elaboração de um sistema de idéias escolares que se colocam como autônomas, justificação da realidade social pelo sistema escolar.

Na medida em que a escola se ordena a uma cultura e a uma pedagogia que, como vimos, são concebidas de maneira ideológica, podemos esperar que preencha uma função ideológica. Mas ainda será preciso determinar se a escola se reduz a essa função ideológica, o que justificaria efetivamente sua supressão, ou então, se completamente revista e corrigida, pode desempenhar um papel pedagógico não-ideológico. A concepção pedagógica da cultura é ideológica: isso não basta para afirmar que é preciso renunciar a toda cultura humana. A concepção pedagógica da infância é ideológica: o que, nem por isso, suprime a necessidade de ajudar a criança a tornar-se adulta — o que ninguém nega, mesmo se alguns reclamam uma revisão completa da noção de adulto. A escola preenche atualmente uma função ideológica: é esta uma razão suficiente para declarar que é inevitavelmente ideológica e para reclamar sua supressão?

Para responder a essa pergunta, vou tentar analisar as relações entre a escola e a sociedade, retomando sucessivamente os três momentos que acabamos de destacar: corte da realidade social, elaboração de um sistema escolar, justificação das realidades sociais. Estaremos então aptos, num quarto momento, a responder à pergunta: é a escolarização liberação ou alienação?

B. A escola como meio fechado destinado a proteger a criança

A existência da escola como meio educativo distinto da sociedade global é considerada pela pedagogia ideológica como

uma necessidade. Com efeito, a sociedade adulta é uma ameaça constante de corrupção: ou como pedagogia tradicional — leva o indivíduo a seguir essa inclinação natural para o mal que o caracteriza; ou — como pedagogia nova — corre o risco de fazê-lo perder sua bondade natural. A melhor solução seria reformar a sociedade, a fim de que ela deixe de ser fonte de corrupção. Os grandes pedagogos, de Platão a Dewey, passando por Rousseau, Alain e muitos outros, ocupam-se em definir uma sociedade ideal. Mas, esperando a realização da sociedade ideal, e para apressar seu advento, é especialmente necessário proteger a criança da corrupção adulta. Com efeito, a criança, em função de sua fraqueza, está particularmente exposta a essa corrupção que sempre espregueia a natureza humana. O mundo adulto pode apenas corromper a criança; é preciso, portanto, afastar a criança desse mundo e criar um meio pedagógico autônomo, fechado: a escola. Protegida pela escola, a criança poderá adquirir os conhecimentos e desenvolver as faculdades que lhe permitirão, em seguida, inserir-se na vida social adulta sem ceder às tentações. A idéia de preparação para a vida social por um desvio cultural implica assim a de meio educativo fechado, protegendo a criança e preparando-a para um confronto para o qual é ainda demasiado fraca. A escola é um meio educativo que materializa a idéia de desvio cultural: para preparar a criança para a vida social, é preciso começar por afastá-la da sociedade.

A pedagogia ideológica interpreta, portanto, a especialização institucional da escola à luz da idéia de corrupção. Compreendam-me bem: não digo que a escola foi criada para responder aos desejos de sistemas pedagógicos teóricos. A escola, seja a dos escribas mesopotâmicos ou aquelas da cidade grega, tinha inicialmente por objetivo transmitir um saber teórico e fazer a iniciação em certas práticas. Historicamente, a escola satisfaz, de início, a necessidade social de domínio e transmissão das técnicas da escrita, da leitura e do cálculo. Mas o pensamento pedagógico reinterpretou essa instituição social que é a escola, integrando a idéia de escola à problemática pedagógica e fazendo assim da escola um meio destinado a proteger a criança da corrupção social. Assim redefinida pela teoria pedagógica, a escola, continuando a responder às necessidades sociais que a fizeram nascer, pensou-se a si mesma e organizou-se num sentido conforme aos objetivos que

lhe eram atribuídos pela pedagogia: ela se deu como fim explícito proteger a criança da corrupção e colocar em ação o desvio cultural. O internato integral tornou-se, assim, o ideal do pensamento pedagógico, ideal que os pedagogos se esforçaram por realizar cada vez que o puderam.

Platão já sonhava, para estabelecer sua Cidade ideal, em subtrair as crianças à influência da sociedade e em educá-las fora da Cidade. Mais perto de nós, a idéia de que a escola é um meio educativo protetor foi defendida, com fórmulas-choque, por Alain e por seu discípulo Jean Chateau. "A escola é um lugar admirável. Quero que os ruídos externos dela fiquem afastados. Amo estas paredes nuas. Não aprovo absolutamente que nelas se pendurem coisas para olhar, mesmo belas, pois é preciso que a atenção seja reconduzida ao trabalho³." "A escola não é absolutamente uma gaiola, é uma cidadela; não é feita, de forma alguma, para aprisionar a criança, mas para protegê-la dos ataques vindos do exterior⁴." "As escolas são as fortalezas da infância⁵."

Mas o tema da clausura da escola jamais foi tão completamente teorizado e colocado em prática como pelos jesuítas⁶, do fim do século XVI à metade do XVIII. Os colégios dos jesuítas merecem nossa atenção por um duplo motivo: por um lado, desenvolvem-se ao mesmo tempo que o interesse pela infância se afirma na sensibilidade ocidental (século XVII), o que mostra bem a ligação entre a concepção da infância que analisamos no capítulo precedente e a idéia de clausura da escola; por outro lado, oferecem um primeiro modelo do que se tornarão mais tarde nossas escolas, colégios e liceus.

O internato dos jesuítas, que é muito estrito, esforça-se por isolar ao máximo a criança da vida social. As saídas do colégio são muito raras e sempre vigiadas. As férias são muito curtas; uma a duas semanas nas classes inferiores, três semanas a um mês, no máximo, para os mais velhos; as crianças mais jovens são as mais ameaçadas pela corrupção e só devem,

³ ALAIN, *Propos sur l'éducation* (PUF, 1969), VI, p. 17.

⁴ Jean CHATEAU, *Ecole et éducation* (Vrin, 1957), p. 126.

⁵ *Idem*, p. 168.

⁶ Com exceção das escolas de Port-Royal, que, pelo menos nesse ponto, caminhavam no mesmo sentido que os jesuítas; mas tiveram uma existência demasiado efêmera para que pudessem ser consideradas representativas. Sobre essas escolas e sobre as dos jesuítas, cf. C. SNYDERS, *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles* (op. cit.).

portanto, ter com a sociedade contatos tão reduzidos quanto possível. Mas a criança permanece corruptível no interior do próprio internato: aí a criança também é submetida a uma vigilância constante. As crianças são divididas em grupos de 10 a 20, e a cada grupo é ligado um inspetor que está sempre com as crianças, dia e noite. O colégio dos jesuítas é um universo pedagógico fechado, esterilizado, transparente, completamente isolado do mundo exterior, mundo de prazeres que teria o risco de corromper uma criança naturalmente arrastada para o mal. Em tal universo, não se pode levar a criança a estudar, tendo por base os seus impulsos naturais, uma vez que se trata precisamente de desenraizá-los. As motivações da criança devem, portanto, ser artificiais, puramente escolares. Os jesuítas desenvolvem também um sistema de emulação que prefigura nossas modernas composições; a classe é dividida em dois clãs, os romanos e os cartagineses, que são, sem cessar, convidados para confrontações intelectuais; os professores organizam torneios entre classes; instituem magistraturas; distribuem as crianças de cada classe em decúrias, comandadas por alunos que recebem o título de decurião, etc. Os jesuítas criam, assim, uma paixão bem escolar que desvia a criança do mundo exterior. Enfim, a natureza dos estudos pretendidos no colégio fecha completamente o sistema pedagógico em si mesmo e isola-o definitivamente do mundo ambiente. O colégio fala, e mesmo vive, em latim, o que isola a criança do mundo do francês, mundo social corrompido, e o que a obriga a exercer sobre si mesma uma vigilância constante. Todos os cursos são dados em latim; entre eles, mesmo fora das horas de aula, as crianças devem falar latim; a correspondência faz-se em latim; todos os livros, inclusive as gramáticas francesas, são redigidos em latim, e é igualmente em latim que a leitura é de início ensinada às crianças.

Certamente, tudo isso não é natural. Mas é precisamente porque esses métodos são antinaturais que os jesuítas lhes concedem grande valor pedagógico. Procuram criar um mundo inteiramente artificial, isto é, controlável em sua totalidade. Institucionalmente, esse mundo é o do internato. Espiritualmente, é o mundo romano; nem mesmo o mundo romano em sua realidade histórica, mas um mundo romano reconstruído para que apareçam algumas grandes figuras morais que encarnam a austeridade, o devotamento, a renún-

cia aos prazeres e aos bens do mundo corrompido. Esse mundo romano, que se estuda em textos cuidadosamente expurgados e em trechos escolhidos, constitui o objeto de exercícios retóricos cujos temas são tão afastados quanto possível da experiência da criança: as reflexões de Nero contemplando o incêndio de Roma ou as de Édipo depois de ter furado os próprios olhos, por exemplo. Os exercícios escolares são imitações dos modelos antigos e neles a criança deve apresentar os mais nobres sentimentos da humanidade, utilizando uma retórica estritamente codificada em todo um sistema de regras obrigatórias. Assim se organiza uma educação moral que inculca na criança as virtudes de renúncia e austeridade exigidas pela religião católica e pela estrutura social e familiar da época (direito de primogenitura, escolha do cônjuge pelos pais, relegação de numerosos filhos ao convento ou no exército, etc.).

A pedagogia dos jesuítas não é uma simples curiosidade histórica. Influenciou profundamente a organização escolar das sociedades ocidentais e pode-se considerar o colégio dos jesuítas como o protótipo das escolas ordenadas à pedagogia tradicional. A escola tradicional é um meio fechado que procura proteger a criança ao mesmo tempo contra a sociedade corrompida e contra a corruptibilidade interna da natureza humana. Não se baseia nos interesses da criança, mas combate, ao contrário, seus impulsos naturais. Desvia-se, portanto, voluntariamente da realidade social e da experiência infantil e esforça-se em substituí-las pela experiência de uma realidade propriamente escolar. Elabora um sistema de motivações artificiais e de exercícios formais, e concede grande importância ao aprendizado das regras. Entretanto, essa escola isolada da realidade pretende preparar a criança para a vida social no que tem de ideal: procura inculcar-lhe as virtudes morais, que, segundo ela, estão na base da sociedade ideal.

Essa escola que coloca tão alto o domínio de si mesmo e o desprezo dos prazeres deste mundo prepara efetivamente a criança para a vida social: não para a vida numa sociedade ideal, mas para a vida numa sociedade onde os interesses de alguns exigem o sacrifício dos desejos da maioria.

A escola tradicional coloca assim em aplicação todos os grandes temas da pedagogia ideológica: desdobramento da natureza humana; cultura concebida como purificação, luta

contra si mesmo, e elevação na direção dos grandes modelos humanos; distinção da sociedade real e da sociedade ideal, etc. Não é por erro pedagógico, mas, bem ao contrário, por coerência pedagógica, que a escola tradicional volta as costas para a vida, despreza as necessidades imediatas e a experiência da criança, organiza-se em meio artificial, substitui o conhecimento da realidade pelo das regras, e propõe à criança temas de exercício sem relação com sua vida cotidiana. A escola tradicional não esquece a vida; ela a recalca.

Mas não se deveria crer que a idéia de clausura escolar esteja unicamente ligada à pedagogia tradicional. Toda pedagogia que coloca os problemas educativos em termos de corrupção é levada a conceber a escola como um meio que se isola da sociedade para proteger a criança. Também se encontram de novo o tema e o fato da clausura escolar na pedagogia nova. Historicamente, as escolas foram quase sempre internatos, nos quais a vida se organizou segundo princípios muito diferentes dos que reinavam na sociedade global⁷. Neill, notadamente, é muito claro neste ponto: "Um visitante norte-americano, professor de Psicologia, criticou nossa escola a pretexto de que é uma ilha isolada, não se integrando a uma comunidade e vivendo à margem da sociedade. Minha resposta a essa crítica é a seguinte: se eu quisesse tentar fundar uma escola numa pequena cidade, tentando integrá-la à comunidade, o que aconteceria? Em 100 pais, que percentagem seria a favor da livre escolha do estudo? Quantos reconheceriam à criança o direito de se masturbar? Do início ao fim, eu deveria comprometer o que creio ser a verdade." Certamente, é preciso às vezes assumir compromissos, no que tange à vida sexual dos adolescentes, por exemplo, mas, diz Neill, "meu destino não é reformar a sociedade, mas trazer a felicidade para um número reduzido de crianças"⁸. A pedagogia nova quer respeitar as necessidades e os interesses naturais da criança, que a sociedade procura sempre sufocar. Para ela, a corrupção é perda da inocência e da plasticidade fundamentais da infância no contato com a sociedade. A escola nova organiza-se, portanto, também ela, para proteger a criança da sociedade. A escola deve dei-

7 Robert SKIDELSKY, *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises* (Abbots-holme, Summerhill, Dartington Hall, Gordonstoun) (Maspero, 1972).

8 A. S. NEILL, *Libres enfants de Summerhill* (Maspero, 1971), pp. 36-37.

nar exprimir-se essa natureza infantil que a sociedade não respeita. A escola nova não volta as costas para a vida; quer, ao contrário, remontar às fontes profundas da natureza e da vida humana. Mas, na medida em que considera que essas fontes estão esgotadas na vida social adulta, também constrói um meio escolar muito diferente do meio social dos adultos. A escola nova pretende ser natural com relação à criança; mas isso a obriga a ser artificial com relação à sociedade global. As motivações e os exercícios escolares são, portanto, na escola nova como na escola tradicional, muito diferentes das motivações e dos trabalhos que têm efetivamente curso na sociedade adulta: nela a expressão é livre, a sexualidade bastante bem tolerada, nela a cooperação reina entre as crianças, nela as atividades físicas e estéticas ocupam um lugar importante. Enfim, a escola nova, como a escola tradicional, representa um mundo muito diferente da sociedade adulta⁹. E não poderia ser de outra maneira, uma vez que se pensa a educação como realização da essência humana e luta contra a corrupção. A concepção da natureza humana e da corrupção varia, mas a escola vê inevitavelmente ser atribuída a si a proteção da criança como objetivo fundamental, o que a obriga a se isolar da realidade social. Quer volte voluntariamente as costas para a vida ou reinterprete a vida em termos de natureza profunda da criança, a escola isola a criança da vida social real dos adultos.

⁹ Certas formas de pedagogia nova, especialmente as que reinam nos internatos do tipo Summerhill, afastam-se da sociedade e só levam em conta suas normas na medida em que são obrigadas a isso — cf. a citação de Neill um pouco mais acima. Outras, que seria preciso, num estudo mais penetrante da pedagogia nova, distinguir das precedentes, adotam, ao contrário, técnicas que parecem fazer a vida entrar na classe, correspondência escolar, estudo do meio, exploração da atualidade, etc. Mas sua intenção é fazer penetrar a vida na escola mais do que trazer à criança critérios sócio-políticos de julgamento das realidades sociais. Estabelecem ligações entre a criança e a realidade social, mas não dão confiança à criança para interpretar, por si própria, a realidade social. Elas não repercutem na classe os conflitos sociais dos adultos e sobretudo se impedem de tomar partido nesses conflitos, em nome da liberdade da criança. Empenham-se, portanto, também elas, em proteger a criança das lutas sociais reais entre adultos, e isso em nome de certa concepção da natureza infantil. E organizam um meio escolar que pretende preparar a criança para a vida social, mas que não reflete os conflitos sociais reais. Existe assim clausura, se não entre a criança e a sociedade, pelo menos entre a criança e as lutas sociais reais: também essas formas pedagógicas permanecem ideológicas. (Retornarei a essas idéias no último capítulo.)

A escola tradicional e a escola nova são, portanto, todas duas, meios fechados destinados a proteger a criança. Entretanto, a clausura escolar não tem o mesmo sentido nos dois casos, pois sua significação está ligada à interpretação da natureza humana. A clausura tradicional delimita um meio regido por medidas disciplinares que visam a desenraizar o mal da natureza humana. A vigilância constante da criança nela é pesada, vivida como opressiva, e considerada frequentemente como manifestação do autoritarismo dos adultos. Por isso, a escola tradicional é apreendida como escola-prisão, escola-caserna. A clausura da escola nova cria, ao contrário, um espaço de liberdade no qual a criança é convidada a ser espontânea e a exprimir-se livremente. Desse modo, a escola nova é vivida como livre comunidade. Entretanto, a escola nova não renunciou à "educação vigiada" da criança; nela a vigilância toma somente outras vias, de tipo psicológico¹⁰. O educador procura conhecer cada aluno, decifrar as manifestações do inconsciente de cada um; observa o comportamento das crianças nos cursos de recreação; utiliza a expressão livre da criança para melhor controlar sua evolução psicológica: a criança é livre, mas está em liberdade vigiada. Meio fechado isolado de uma sociedade corrompida, a escola assegura indissoluvelmente funções de proteção e de vigilância.

C. A escola como meio educativo de finalidades culturais

a A ESCOLA COMO LUGAR DE INSTRUÇÃO E COMO MEIO EDUCATIVO

A escola, tal como a imagina a pedagogia ideológica, e tal como se organizou adotando essa pedagogia, deve, portanto, tomar suas distâncias com relação à sociedade, que é corrompida. Por conseguinte, ela tem necessidade de elaborar sua própria estratégia educativa e de investi-la num sistema escolar que, mesmo quando é financiado pelo Estado, reivindica sua autonomia em face da sociedade. A sociedade é demasiado corrompida para dar à criança uma educação que lhe permita tornar-se plenamente homem. É preciso, portan-

¹⁰ René SCHÉLER faz, sobre esse ponto, observações muito interessantes em *Emile perverti* (Robert Laffont, 1974), pp. 42-43.

to, educar a criança na escola, meio fechado que a protege de todas as influências sociais perniciosas.

A escola, nessa perspectiva, define-se como meio educativo e se ordena para finalidades culturais. Vamos ver como o meio escolar, depois de ter rejeitado toda relação direta com a sociedade, constitui-se em meio cultural autônomo. Mas cumpre-nos, de início, precisar um ponto importante: a concepção atual da escola como meio educativo não é a única possível. Com efeito, a idéia de que a escola deve ter uma vocação essencialmente educativa não é tão evidente quanto geralmente se pensa. Historicamente, a escola não nasceu como meio de educação substituindo-se à sociedade, mas como lugar onde era dispensada uma instrução que completava a educação recebida na sociedade. É a recuperação da escola por uma pedagogia da atualização e da corrupção da natureza humana que transformou a escola neste meio educativo que ainda hoje ela se esforça por ser. Existe aí um fato essencial, que merece algumas explicações históricas: com efeito, que a concepção atual da escola não seja a única possível significa que uma rejeição da escola que conhecemos não deveria levar obrigatoriamente a uma recusa de toda forma de instituição escolar.

A escola foi, de início, lugar de instrução, isto é, lugar de transmissão de um saber que não tinha curso na sociedade sob uma forma imediatamente assimilável. Assim, a escola grega não era um meio educativo que visava à formação da personalidade da criança em todos os seus aspectos. A criança recebia uma instrução elementar do gramatista, do pedótriba e do citarista, que lhe ensinavam a leitura e a escrita, a ginástica e a música. Mas esses três mestres não estavam reunidos numa escola, no sentido atual da palavra. Cada um mantinha negócio num lugar diferente e as crianças, acompanhadas do escravo-pedagogo, dirigiam-se sucessivamente para as diversas "escolas", isto é, para os diferentes lugares onde os mestres ensinavam. A escola era simplesmente esse local não-especializado em que o mestre trabalhava; em Roma, que herdou formas escolares gregas, tratava-se mesmo, geralmente, de uma loja do foro, separada da rua por uma cortina. As escolas dispensavam um saber de tipo técnico. Esse saber desempenhava certo papel na formação da personalidade da criança, mas o essencial da educação era recebido fora da escola, na família e na socie-

dade. A idéia de educação não estava ligada à de meio educativo, mas, antes, à de relação privilegiada entre uma criança e um adulto. Voltamos a encontrar o mesmo fenômeno na Idade Média; mestres ensinam, jovens vêm ouvi-los e pagam suas lições, mas ainda não existem prédios escolares; Abelardo ensina na rua, e seus sucessores em locais improvisados que alugam, bem antes que se edifiquem locais escolares e que se encerre a juventude em colégios. Os jovens aprendem seguindo os cursos de seus mestres; mas educam-se no contato com seus camaradas, com os burgueses da cidade e às vezes também com mestres, que vivem com eles mas não possuem direitos educativos particulares.

A escola foi, portanto, de início, um lugar de aquisição das técnicas fundamentais e de transmissão do saber e não um meio que visava à formação sistemática e integral da personalidade. Esse tipo de organização escolar não respondia às exigências do pensamento pedagógico, que aspira a separar a criança da sociedade e a educá-la num espaço fechado, num meio de vida inteiramente escolar. Platão, com o Ginásio, e Aristóteles, com o Liceu, tentaram criar esse meio integralmente educativo que a pedagogia já desejava. Mas dirigiam-se a um punhado de discípulos que já não eram mais crianças. Na Idade Média, os mosteiros, que acolhiam freqüentemente crianças e as educavam, representavam um meio protetor para a criança, mas suas finalidades eram essencialmente religiosas e só secundariamente educativas. É preciso esperar os séculos XVI e XVII para que o desenvolvimento dos colégios, que tinham, pouco a pouco, deixado de ser lugares de alojamento para se tornarem lugares de ensino, crie meios educativos conformes às aspirações pedagógicas.

A vocação da escola não é, portanto, automaticamente educativa. Pode-se considerar a escola, seja como um lugar no qual a criança adquire conhecimentos e técnicas que a sociedade não pode transmitir-lhe diretamente, seja como um meio de vida que pretende formar a personalidade da criança em todos os seus aspectos. No primeiro caso, a escola apenas prolonga a ação da sociedade num domínio especializado. No segundo caso, organiza-se como meio fechado que se substitui à sociedade no domínio educativo. A escola é uma instituição especializada nos dois casos, mas o sentido dessa especialização é muito diferente. Historicamente, a escola nasceu

como lugar de instrução e tornou-se lugar de educação quando os colégios forneceram ao pensamento pedagógico esse meio fechado que toda pedagogia da luta contra a corrupção implica. As escolas tornaram-se, então, o que elas são atualmente: instituições sociais que se pensam, elas próprias, não como sociais mas como culturais. A escola organizou-se traduzindo em termos institucionais os imperativos culturais que analisamos nos capítulos precedentes. Esforçou-se por ser para a criança um meio de vida que substituísse o meio social, meio de vida concebido e organizado com referência à problemática pedagógica da corrupção e da atualização da natureza humana. É essa organização que vamos agora estudar.

b A ESTRUTURA RELACIONAL DA ESCOLA TRADICIONAL

A concepção pedagógica da cultura volta a ser encontrada em todos os níveis da instituição escolar, ainda que reinterpretada à luz das necessidades institucionais características da escola. Temos de distinguir aqui a escola tradicional e a escola nova, uma vez que as concepções tradicional e nova da cultura apresentam, a partir de um fundo comum, diferenças importantes.

Na pedagogia tradicional, a cultura é um esforço:

- para atualizar em si a natureza humana fundamental,
- para tornar-se um homem, isto é, para identificar-se ao Homem ideal,
- para elevar-se na direção do Absoluto,
- para purificar-se de todas as tendências naturais do mal.

Trata-se de fórmulas que se podem considerar como equivalentes na concepção tradicional da cultura. O esforço cultural é pessoal, pois a cultura é um fenômeno individual. A cultura é luta do indivíduo contra si mesmo e a educação é sempre, em última análise, auto-educação. A criança está fundamentalmente só diante de si mesma, dos modelos ideais, do Absoluto, mesmo se é ajudada em seus esforços pelo mestre. O mestre pode substituir-se à autoridade sempre vacilante da razão infantil. Mais geralmente, é mediador entre

a criança e os modelos culturais. Mas a criança não progride, não se cultiva senão graças aos seus esforços pessoais.

Essa concepção da cultura encontra-se novamente na organização escolar, pois é reinterpretação-a em termos institucionais que a escola se coloca como meio educativo.

A idéia de que a cultura é um fenômeno individual engendra uma *estrutura relacional característica da classe* tradicional. Na classe, a criança está só, em face do saber e dos modelos, embora mantenha uma relação privilegiada com o mestre. A criança se cultiva ouvindo as lições do *mestre e trabalhando, só, sobre* exercícios de aplicação. A classe não é concebida como um grupo de alunos que se encontra diante do mestre e que se beneficia coletivamente de suas lições. A única relação verdadeiramente educativa é a de cada criança com o mestre. Todas as crianças, por razões materiais e financeiras, são reunidas num mesmo lugar e recebem, ao mesmo tempo, o mesmo ensino do mesmo mestre, mas trata-se, no caso, apenas de uma justaposição espacial e de uma simultaneidade temporal de relações duais mestre-criança. Cada criança está em relação com o mestre e o mestre, dirigindo-se a todas, dirige-se de fato a cada uma. As múltiplas relações duais permanecem paralelas, sem criar relações particulares entre as crianças, e sem que se *constitua, em face do mestre, um grupo de crianças em* inter-relações. Tal é, em todo o caso, o ideal pedagógico; na realidade, o mestre dificilmente consegue polarizar sobre si mesmo toda a atenção de cada criança e impedir que se instaurem relações entre as crianças. Mas essas relações devem permanecer clandestinas e sua aparição é vivida pelo mestre como uma derrapagem pedagógica que tem o risco de levar à bagunça.

A organização material da própria classe traduz essa estrutura relacional. A classe tradicional é um espaço orientado segundo um eixo de trás para diante. Na frente, o mestre, empoleirado em seu estrado, que lhe permite ver cada um e ser visto por cada um, e dispondo do quadro-negro sobre o qual se inscreve a verdade. Em face do mestre, as crianças, que não são separadas dele senão por costas; assim se realiza materialmente o face-a-face do mestre e da verdade com cada criança, vendo cada uma apenas o mestre. Os progressos do mobiliário escolar permitiram ainda melhorar o sistema: passando do banco à carteira de dois lugares, depois

à carteira individual, reduziu-se a seu mínimo as possibilidades de comunicação direta entre crianças. O inconveniente essencial dessa organização do espaço é que, quando o mestre se vira para o quadro-negro, não há nada mais na classe senão pessoas que se voltam as costas! Estando suspensa toda relação legítima, as relações clandestinas então se ampliam, perigosamente.

O ideal da pedagogia tradicional permaneceu, portanto, a relação platônica entre o mestre e o discípulo; isso não poderia, aliás, surpreender-nos, uma vez que sua concepção da cultura não é diferente da que se encontra em Platão. Não esqueçamos que, até o fim do século XVII, nas escolas primárias, o mestre dava suas lições individualmente a cada aluno, passando sucessivamente de um aluno para outro. No fim do século XVII, Jean-Baptiste de la Salle e os Irmãos da Doutrina Cristã introduziram nas escolas elementares o que se chamou o ensino simultâneo: o mestre dá o curso a todos os alunos ao mesmo tempo. Mas essa transformação guardou um caráter puramente técnico e não acarretou revisão pedagógica da estrutura relacional da classe: embora falando a todos, o mestre continuou a dirigir-se a cada um. Pedagogicamente, o essencial continuou a ser, como bem o viu notadamente Alain, a atividade pessoal de cada criança.

Na classe, a criança deve, portanto, estar só, ao mesmo tempo em face do mestre, que representa a verdade, e sustentada pelo mestre, que a ajuda a tomar posse dessa verdade. As outras crianças só intervêm como estimulantes, no quadro da teoria da emulação. A pedagogia tradicional não desconhece toda atividade de grupo: vimos, por exemplo, que os jesuítas repartiam as crianças em romanos e cartagineses e distribuíam-nas em decúrias. Mas essas atividades de grupo são sempre competitivas. Seu objetivo essencial não é a colaboração das crianças que pertencem a um mesmo grupo, mas a confrontação com as crianças dos outros grupos. A competição entre grupos, tal como a classificação escolar dos alunos, visa, antes de tudo, à estimulação da atividade individual, ao aumento do esforço pessoal. De um ponto de vista escolar, o outro é antes de tudo para o aluno um concorrente e, para o mestre, um meio de melhorar os desempenhos individuais.

A emulação, procedimento pedagógico eficaz, integra-se, aliás, extremamente bem à concepção da cultura como ele-

vação para o Absoluto e para o Homem ideal. A emulação dá uma forma escolar ao desejo de elevação cultural, ao movimento cultural em direção ao Absoluto e em direção ao Homem ideal. A escola tradicional atribui muita importância ao amor à glória, que, ao nível do conteúdo do ensino, é culto ao Herói, ao Sábio, ao Santo, e, ao nível da forma do ensino, é emulação, mola pedagógica fundamental da escola tradicional. Cultivar-se, tornar-se melhor, tender para a humanidade, é também tornar-se melhor que as outras crianças. Elevar-se culturalmente, ser uma criança bem educada é também mostrar-se o melhor aluno. E esse sistema escolar funciona, quer isso desagrade ou não aos defensores da pedagogia nova, mesmo que produza uma grande quantidade de resíduos: todo professor que tenta suprimir as notas e as classificações pode trazer aqui em testemunho as reações de protesto de seus alunos. Esse sistema funciona (infelizmente!), pois apóia-se psicologicamente num desejo bem real da criança, sem cessar lembrado pelos pedagogos tradicionalistas: o desejo de tornar-se grande. Esse desejo de tornar-se grande, que é também necessidade de segurança e aspiração a se livrar do domínio dos adultos, é transformado, escolar e culturalmente, em desejo de grandeza: grandeza cultural do Homem e grandeza social e escolar daquele que é classificado em primeiro lugar. Amor à glória, emulação, admiração pelos grandes homens, pelos pais e pelo próprio mestre, desejo de grandeza e desejo de tornar-se grande, formam assim um todo pedagógico muito coerente que dá sua forma escolar à idéia de elevação cultural, de lento encaminhamento em direção à perfeição humana. O itinerário cultural é, aliás, traduzido na escola por programas que exprimem os níveis da cultura, pela sucessão de classes, cada uma das quais representa um passo suplementar nesse caminho que conduz da maternal à Universidade, através de médias que indicam o mínimo cultural que se tem direito de esperar de cada criança num dado momento de seu desenvolvimento, e através de exames sucessivos que atestam que uma etapa cultural foi transposta e que é preciso agora se preparar para enfrentar outra.

Para ter acesso aos grandes valores da humanidade e percorrer esse itinerário cultural, o aluno deve dominar a si próprio, pois a cultura é luta contra si mesmo. Ser culturalmente dono de si mesmo é ser escolarmente disciplinado.

A escola tradicional traduz em termos de disciplina a exigência cultural de purificação de toda corrupção. A idéia de que a disciplina é, em si, educativa é constantemente reafirmada pela pedagogia tradicional. Vimos como Kant declara que se enviam, de início, as crianças à escola para que nela se acostumem a permanecer tranquilas. Durkheim, na mesma perspectiva, escreve: "A disciplina é, por si mesma, um fator *sui generis* da educação; existem, no caráter moral, elementos essenciais que só podem ser devidos a ela. É através dela, e através dela só, que podemos ensinar a criança a moderar seus desejos, a restringir seus apetites de toda sorte, a limitar, e, por isso mesmo, a definir os objetos de sua atividade; e essa limitação é condição da felicidade e da saúde moral¹¹". A disciplina é, portanto, a regra básica de organização da escola tradicional. Não é por erro pedagógico ou por sadismo pessoal que o mestre tradicional faz reinar a mais estrita disciplina em sua classe, mas por dever pedagógico. A ausência de disciplina não é somente incômoda para o trabalho escolar; é ausência de educação. A disciplina é luta cultural contra todas as formas de corrupção que a criança traz em si mesma. É, de início, desconfiança com relação ao sensível, ao corporal. O corpo é o obstáculo número um a toda boa educação, pois sua influência sobre o espírito gera o erro e o vício. A disciplina não é, portanto, simplesmente organização do trabalho e obediência ao mestre; é também controle corporal, isto é, silêncio e domínio dos movimentos. A disciplina exige, aliás, a separação dos sexos no interior do meio escolar, pois os impulsos sexuais são corruptores entre todos; é por esse motivo que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, os bispos franceses multiplicam os mandamentos, atingindo com a excomunhão os professores e professoras primários que não respeitam estritamente a segregação sexual, ao mesmo tempo entre as crianças e entre as crianças e os mestres. Mais geralmente, a disciplina implica a desconfiança com relação à afetividade e à imaginação e a supervalorização das atividades intelectuais com relação às atividades físicas e estéticas. Os sentimentos e as produções da imaginação só valem na medida em que são estreitamente guiados pelo intelecto (amor à verdade, imaginação científica, etc.). É o domínio do corpo pelo pensa-

11 DURKHEIM, *L'Education morale* (par. 1963), p. 32.

mento, e portanto a Razão, que permite elevar-se na direção do Absoluto, escapar à corrupção, tornar-se plenamente homem. A disciplina da escola tradicional está em estreito parentesco com seu racionalismo. O progresso cultural do homem pressupõe sua realização moral graças ao uso da Razão. A educação do aluno implica que ele seja disciplinado e que exerça sua inteligência.

Por sua estrutura relacional, pela emulação, pela definição de um curso escolar tido como capaz de reproduzir o itinerário cultural, e pela importância fundamental que concede à disciplina e às atividades intelectuais, a escola tradicional organiza-se como instituição cultural. Num processo que compreende dois momentos correlativos, a escola transforma-se em meio autônomo, isto é, em instituição especializada com vocação cultural: num primeiro momento, isola-se da realidade social corrompida e, num segundo momento, organiza-se em função de finalidades culturais.

c A ESTRUTURA RELACIONAL DA ESCOLA NOVA

A escola da pedagogia nova procede da mesma forma. Mas reproduz assim, ao nível da organização escolar, as diferenças que a separam da pedagogia tradicional ao nível da concepção da cultura. Como a escola tradicional, a escola nova pretende ser um meio integralmente educativo e não simples lugar de instrução. Como ela, define a cultura pela realização em si da humanidade ideal, pela relação com o Absoluto, pela luta contra a corrupção. Mas a pedagogia nova desenvolve uma concepção da corrupção e da infância muito diferente daquela da pedagogia tradicional. Concede um valor positivo à natureza infantil e procura preservá-la no curso da socialização. Cultivar-se é socializar-se sem deixar apagar-se em si essa espontaneidade, essa criatividade, essa disponibilidade que caracterizam a infância. O Absoluto da pedagogia nova, geralmente chamado Natureza, encontra-se na origem e não no término do processo cultural.

A escola nova é a tradução institucional dessa concepção da cultura. Por isso, apresenta uma estrutura relacional diferente daquela da escola tradicional. A pedagogia nova desconfia dos modelos adultos e das verdades transmitidas diretamente pelo adulto à criança. Toda intervenção direta do

adulto no desenvolvimento cultural da criança tem o risco de trazer prejuízo para a espontaneidade infantil. O papel do mestre não é, pois, apresentar à criança os modelos do mundo adulto e servir de mediador entre a criança e esses modelos. A polarização tradicional da classe na direção do mestre deve desaparecer; a classe não deve mais definir-se pelo conjunto das relações duais entre cada criança e o mestre. Mas o que será a cultura da criança se não é mais aquisição de modelos? Será, de início, expressão e comunicação: a criança se exprimirá, dará livre curso a sua espontaneidade e confrontará sua personalidade com a das outras crianças. Manifestará, assim, as ricas possibilidades de sua natureza, tomará consciência delas e as cultivará no contato com as outras crianças. A cultura permanece um fenômeno individual e a escola nova visa, antes de tudo, ao desabrochamento pessoal de cada criança; mas a cultura pessoal implica a instauração de múltiplas relações entre as crianças e não mais uma relação privilegiada de cada criança com o mestre. Não é mais o mestre que é o mediador essencial entre a criança e ela mesma: é o grupo-classe, isto é, o conjunto das outras crianças. Mas a cultura não é somente expressão de si mesma e comunicação com os outros. É também relação com a realidade. Na escola nova a relação com o real não deve mais passar pela mediação do mestre, que fornece modelos de inteligibilidade da realidade e propõe às crianças exercícios de aplicação. A criança deve, cada vez que isto é possível, relacionar-se diretamente com a própria realidade, sem intermediário conceptual prévio. É colocada em face de problemas a resolver e deve afrontar a realidade apelando para suas possibilidades naturais. Não trabalha mais em exercícios nos quais aplica as lições dadas pelo mestre; seu trabalho é, antes de tudo, uma atividade de pesquisa em contato com o real. Desta vez ainda, é o grupo que permite a cada um progredir em sua compreensão da realidade. Cada criança confronta suas pesquisas, idéias e opiniões com as das outras e instaura-se assim, no seio da classe, uma rede de trocas que traz proveito para o desenvolvimento cultural de cada um.

Na escola nova, a relação privilegiada já não é, portanto, a que une cada criança ao mestre, mas a que junta cada criança ao grupo-classe, isto é, ao conjunto das outras crian-

ças¹². O grupo-classe assegura as funções de mediação que são preenchidas pelo mestre na escola tradicional: mediação entre a criança e si mesma e mediação entre a criança e a verdade. As atividades de grupo não são mais concebidas sob a forma da competição e da emulação, mas da colaboração e da cooperação. O papel mediador do mestre não desaparece completamente, mas torna-se secundário. O mestre não traz mais diretamente para a criança modelos de inteligibilidade e verdades. Suas funções são duplas. Por um lado coloca a criança em situações de pesquisa que lhe parecem pedagogicamente enriquecedoras. Mas deve ainda desconfiar constantemente de si mesmo quando preenche essa função e não confundir os interesses do adulto com os da criança; por isso, deve esforçar-se, cada vez que o pode, por fazer as crianças trabalharem sobre problemas colocados pelas próprias crianças. Por outro lado, ajuda na constituição do grupo de crianças. Mas, também aí, deve estar atento para não trazer prejuízo à espontaneidade natural das crianças, manipulando o grupo de crianças. O mestre não é mais representante da verdade. É organizador das atividades e animador do grupo-classe e deve constantemente desconfiar de sua tendência de adulto para sufocar a espontaneidade natural da criança.

Por conseguinte, a classe não é mais organizada em função da relação mestre-criança. É lugar de pesquisa, expressão e comunicação. As crianças devem poder trabalhar, individualmente ou em grupos, exprimir-se e comunicar-se.

¹² É interessante aproximar a estrutura relacional das escolas tradicional e nova das teorias do contrato social elaboradas por Hobbes e por Rousseau. Para Hobbes, partidário da monarquia absoluta, o contrato social liga cada cidadão ao monarca, que, este, não se submete a nenhum contrato e se encontra acima das leis; para pôr fim ao estado de guerra natural entre os homens, cada um abandona seus direitos naturais em proveito de um mesmo chefe. Na cidade de Hobbes, como na classe tradicional, não existem relações laterais mas somente relações verticais que convergem para um mesmo pólo. Para Rousseau, pensador da democracia burguesa, o contrato social une, ao contrário, os cidadãos entre si: cada um abandona sua liberdade natural em proveito da própria comunidade; sendo, como cidadão, um membro dessa comunidade, não abdica de seus direitos naturais senão para melhor assegurar sua liberdade civil. Na cidade de Rousseau, como na escola nova, as relações são laterais e as vontades particulares só se apagam diante da vontade geral. A estrutura da escola tradicional é autocrática, a da escola nova é democrática. Mas trata-se, nos dois casos, de uma estrutura política abstrata, que não leva em conta a dimensão econômica das relações humanas.

O eixo de trás para diante da classe desaparece e as crianças deixam de se voltar as costas. A classe adota uma organização espacial e temporal que não é mais centrada no mestre e que combina o trabalho individual, o trabalho em pequenos grupos e as trocas ao nível do grupo-classe. As carteiras são ora reunidas em círculo, ora espalhadas na classe em pequenos grupos e ora isoladas. O emprego do tempo apresenta grande flexibilidade e grande variedade de modos de atividade.

O meio educativo constituído pela escola nova não é mais, portanto, estruturado pela relação dual mestre-aluno, mas pela rede de relações que coloca cada criança em relação com todas as outras. Essa organização escolar corresponde a uma cultura concebida como comunicação entre pessoas e não mais como elevação em direção aos grandes modelos. Cultivar-se é desabrochar, atualizar as virtualidades de uma natureza fundamentalmente boa, no contato com outras pessoas. A escola nova esforça-se por reencontrar, mais além dos estereótipos e das diferenças sociais entre crianças, a riqueza profunda de cada ser humano. Por conseguinte, as crianças já não são concorrentes, mas cooperadores; a emulação é substituída pela colaboração. A escola tradicional apóia-se no desejo de tornar-se grande; a escola nova toma por base a necessidade de socialização. A cultura não é mais esforço para suplantar o próximo, mas para comunicar-se com o próximo. A escola nova repudia, pois, todas as formas tradicionais de competição escolar: composições, classificações, boas notas, etc. Não tem mais necessidade da emulação para motivar a criança para o trabalho, pois considera que, por si mesma, a criança aspira a comunicar-se com o próximo e a melhor conhecer a realidade. A escola nova também não retoma a idéia de estágios sucessivos do saber, idéia sobre a qual repousa todo o sistema de exames. É para o adulto, que organiza seus conhecimentos sob uma forma dedutiva, que existem estágios do saber. Quanto a ela, a criança volta-se diretamente para a realidade, sob seu aspecto global. Não tem de adquirir gradualmente o que é preciso saber do objeto, mas de descobrir progressivamente o próprio objeto. Os conhecimentos não devem ser organizados pelo mestre em cadeias dedutivas que serão percorridas por

lições sucessivas. A própria criança deve ordená-los em função de seus centros de interesses. Quanto à disciplina, perde nesse quadro todo valor educativo próprio e torna-se representação da espontaneidade natural das crianças pelos adultos. Não é a disciplina que conta, mas a intensidade da comunicação com o próximo e a organização do trabalho. O que se chamava disciplina torna-se vida do grupo. A disciplina não exprime mais o domínio de cada criança por si mesma, mas a coerência do grupo-classe. O racionalismo da escola tradicional desaparece ao mesmo tempo que a disciplina. Com efeito, a expressão pessoal e a comunicação com o próximo fazem intervir a afetividade e a imaginação, que se encontram, assim, revalorizadas. São mesmo muitas vezes supervalorizadas, na medida em que manifestam mais diretamente a natureza da criança do que seus comportamentos intelectuais. As atividades físicas e estéticas readquirem assim direito de cidadania na escola nova.

d A BIPOLARIZAÇÃO DA PEDAGOGIA ESCOLAR; EXEMPLO: O INTERESSE E O ESFORÇO

Tanto a escola nova como a escola tradicional pretendem ser, portanto, instituição social com finalidades culturais e reinterpretem em termos institucionais a concepção pedagógica da cultura. A escola, seja ela tradicional ou nova, afirma-se, de início, como meio fechado destinado a proteger a criança da corrupção social. Aí está um ponto comum à escola tradicional e à escola nova. Não é surpreendente encontrar esse ponto comum. Com efeito, as concepções da cultura elaboradas pela pedagogia tradicional e pela pedagogia nova repousam sobre uma problemática comum: a da atualização e da corrupção da natureza humana; pedagogias tradicional e nova concebem, todas duas, a cultura em termos metafísicos e sem referência direta às realidades sociais. Por isso, a escola, seja ela tradicional ou nova, pretende proteger a criança da sociedade e constituir-se em meio educativo de substituição. Esse meio autônomo de educação organiza-se referindo-se a finalidades culturais. Ora, as pedagogias tradicional e nova têm uma idéia diferente da corrupção da natureza humana. É essa diferença que se reencontra na estrutura relacional e em toda a organização da escola tradicional e da escola nova. Mas as diferenças, por mais

numerosas que sejam, não nos devem fazer esquecer que, nos dois casos, a escola se refere a uma concepção da cultura que, como vimos, é ideológica.

Toda a pedagogia escolar inscreve-se no quadro dessa compreensão metafísica da cultura. Os grandes temas da pedagogia escolar são todos bipolares: disciplina e liberdade, interesse e esforço, jogo e trabalho, diretividade e não-diretividade, etc. Reproduzem, em todos os níveis, o confronto entre pedagogia tradicional e pedagogia nova, mas sobre a base de sua problemática comum: nelas os problemas são sempre colocados em termos metafísicos e escolares e a dimensão sócio-política da educação é aí sempre ocultada.

Tomemos o exemplo do problema clássico das relações entre o interesse e o esforço.

Os que sustentam que o interesse deve ser a mola de toda educação distinguem dois tipos de esforços. O esforço artificial é "tensão da vontade na direção do que tem falta de interesse"¹³. Exige um estimulante externo: temor a uma autoridade exterior, hábito puramente mecânico, engodo de uma recompensa. O esforço normal não é outro senão o dinamismo do ego perseguindo objetivos que lhe interessam, isto é, que lhe permitem exprimir-se; permanece inconsciente enquanto esforço. Só há, portanto, esforço normal quando existe interesse.

Os partidários do esforço, ao contrário, consideram que o esforço voluntário, consciente de si mesmo, é a atividade educativa mais importante e mais conforme à vocação humana. "Não direi apenas que tudo o que é fácil é mau; direi mesmo que o que se crê fácil é mau"¹⁴. Para eles, a educação deve ser, antes de tudo, educação da vontade, portanto, educação pelo esforço. A vocação humana é vencer as dificuldades. O homem, e mais ainda a criança, que deseja crescer, visam ao difícil, e não ao agradável. O esforço também é o prazer supremo do homem, o que apresenta para ele um interesse verdadeiro. Não existe, portanto, interesse autêntico senão quando existe esforço.

Essas duas posições pedagógicas repousam em duas concepções diferentes do homem, da natureza infantil e da cultura. Uns definem o homem pelo dinamismo do ego, os

¹³ DEWEY, *L'Ecole et l'enfant* (Delachaux et Niestlé, 1967, 8.^a ed.), p. 73.

¹⁴ ALAIN, *Propos sur l'éducation* (op. cit.), p. 8.

outros pela luta contra si mesmo. Mas, nos dois casos, o debate se inscreve numa problemática metafísica, sem que sejam colocadas as verdadeiras perguntas: quais são esses objetivos que interessam à criança e quais são essas dificuldades que se compraz em vencer? Não se pode reduzir o esforço a um simples epifenômeno do dinamismo da pessoa senão considerando os interesses da criança como naturais e, portanto, naturalmente em acordo com suas possibilidades. Mas os interesses da criança são sociais e a única expressão do ego não basta para satisfazê-los. Da mesma forma, não basta opor um obstáculo à criança para que ela tenha o sentimento de engrandecer-se procurando vencê-lo. As dificuldades encontradas pela criança têm, como seus interesses, uma significação social. A criança se engrandece diante de seus próprios olhos quando aprende a vestir-se só ou a comunicar-se por escrito. Mas que sentido pode ter para a criança aprender de cor datas históricas ou ler autores demasiado difíceis para ela?

Esse debate não é neutro do ponto de vista sócio-político. A luta social contra a dominação de classe exige um esforço que não é simplesmente dinamismo do ego voltado na direção do que lhe interessa. Quanto à idéia de esforço pelo esforço, vê-se bem como pode ser recuperada pelas tentativas de justificação do trabalho sem interesse imposto pela classe dominante àqueles a quem oprime.

O debate sobre o interesse e o esforço é apenas um exemplo de um modo de pensamento que se reencontra constantemente na pedagogia quando ela se inclina sobre os problemas da atividade escolar. A escola isola-se da sociedade e organiza-se como meio cultural e autônomo. Por conseguinte, a reflexão fundamental da pedagogia escolar permanece, ela própria, fechada num quadro metafísico e utiliza noções das quais retira sua significação social.

e O PAPEL EDUCATIVO DO SABER NA ESCOLA

Na pedagogia tradicional

Acabamos de ver de que modo a escola se organiza como meio educativo que se organiza com finalidades culturais. Antes de estudar a forma com que a escola concilia essa óptica estritamente cultural e sua realidade de insti-

tuição social, temos de resolver um último problema. Com efeito, sabemos que a escola foi lugar de instrução antes de se colocar como meio educativo. Enquanto meio de educação, a escola integra o próprio saber em sua mira educativa: para a escola, o saber é, antes de tudo, um instrumento de educação. Mas qual é exatamente o *status* escolar do saber, considerado ao mesmo tempo como fonte de instrução e meio de educação?

A escola, que se atribui finalidades essencialmente educativas, reinterpreta o próprio saber em termos de educação. O objetivo primeiro do saber não é mais instruir, informar, mas cultivar. Mas o que significa exatamente a idéia de que o saber deve ser um instrumento de educação? Cumprenos distinguir aqui, uma vez ainda, a posição da pedagogia tradicional e a da pedagogia nova. Elas não têm, e não podem ter, a mesma concepção do papel educativo do saber. Por um lado, uma é profundamente racionalista, considera que a vocação humana é impor ao corpo a lei do pensamento e valoriza sistematicamente a atividade intelectual em detrimento das outras formas de atividade humana, ao passo que a outra concede muita importância à afetividade e à imaginação que, mais imediatamente do que a inteligência, exprimem a natureza infantil. Por outro lado, uma faz do mestre o pivô do ato pedagógico e o detentor das grandes verdades da humanidade, enquanto a outra privilegia o grupo de crianças, desconfia de tudo que vem do adulto e prefere o contato direto da criança com a realidade à transmissão de verdades já elaboradas.

A pedagogia tradicional hesita, de fato, constantemente entre duas concepções do papel educativo do saber. Considera como educativo ora o próprio saber, ora o modo de aquisição do saber. O saber educa o indivíduo, permitindo-lhe compreender melhor o mundo e o lugar do homem no mundo. A História, a Geografia, as Ciências, a Matemática, a Literatura levam a refletir sobre a estrutura do universo, sobre as paixões humanas, sobre a pequenez e a grandeza do homem. Mas o saber educa igualmente a criança formando seu espírito para o rigor, a lógica, a objetividade, o sentido das nuances, etc. A pedagogia tradicional valoriza o saber ora como conteúdo, ora como matéria para a formação do espírito. Na medida em que o saber é educativo enquanto conteúdo, existem coisas que a criança deve obri-

gatoriamente conhecer, pois representam as grandes descobertas da humanidade e, colocando a criança em contato com as maiores produções da inteligência humana, elas têm em si mesmas um valor cultural. A pedagogia tradicional define então o saber por acumulação e engendra programas enciclopédicos, pois a criança não deve ignorar nada dos êxitos do espírito humano. Mas a pedagogia tradicional denuncia ao mesmo tempo a passividade da inteligência na aquisição dos conhecimentos. A criança deve interiorizar o saber e dar prova de espírito crítico. Nesse sentido, a pedagogia tradicional não se interessa mais pelos próprios conhecimentos, mas pela formação do espírito. É a apropriação dos conhecimentos que se torna cultural, e não mais esses próprios conhecimentos. O saber deve desenvolver-se diante de uma consciência individual e não simplesmente diante das gerações que o transmitem entre si.

A pedagogia tradicional reúne essas duas interpretações do valor educativo do saber na noção ambígua de cultura geral. A cultura geral é definida ao mesmo tempo pelo conjunto dos conhecimentos que um homem cultivado deve possuir e por certa forma de espírito, resumida geralmente pela expressão, ela própria vaga, de espírito crítico. Por isso, seus adversários denunciam na cultura geral ora seu enciclopédismo, ora seu formalismo. Essa ambigüidade da concepção tradicional do saber aparece nitidamente quando a pedagogia defende os programas escolares. Procura justificar as disciplinas especializadas enaltecendo seu valor para a formação geral da criança e procura legitimar as disciplinas de formação geral ressaltando-lhes o aspecto utilitário: a Botânica e a Geologia permitiriam assim compreender melhor o lugar do homem no mundo natural e o Latim seria indispensável para falar bem francês. Essa ambigüidade teórica não deixa de influenciar a prática escolar: as disciplinas especializadas são ensinadas como disciplinas de formação geral, de uma forma verbal e sem recursos suficientes à observação e à experimentação; inversamente, as disciplinas gerais dão lugar a um ensino de fatos colocados como positivos e incontestáveis.

Querendo a todo custo utilizar para fins educativos todas as formas de saber, a pedagogia tradicional termina por misturar tudo: as aquisições de tipo instrumental, os conhecimentos científicos, as informações, o conhecimento de obras

literárias ou estéticas, etc. Esses tipos diferentes de saberes são confundidos nos programas e nos métodos da escola tradicional. Por falta de uma nítida distinção de seu estatuto, não são para a criança mais do que saberes escolares, assimiláveis uns aos outros, sem valor educativo ou instrutivo real. Atribuindo ao saber um papel educativo demasiado ambicioso, a pedagogia tradicional deixa de lado, de fato, um elemento essencial para que o saber tenha um valor educativo: a compreensão do sentido do saber. Como o diz Bachelard, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. A pedagogia tradicional tende sempre a trazer a resposta esquecendo a pergunta ou substituindo-a por um "problema" puramente escolar, que não corresponde a nenhuma pergunta da criança.

Na pedagogia nova

A pedagogia nova não esquece a pergunta. Mas cai no erro inverso e concede de tal maneira importância às perguntas da criança que muitas vezes esquece o interesse da resposta. Todo conhecimento pressupõe uma pergunta prévia, mas é preciso ainda que constitua uma resposta verdadeira a essa pergunta. A pedagogia nova, diferentemente da pedagogia tradicional, não hesita em sua definição do valor educativo do saber. Para ela, é o modo de apropriação dos conhecimentos que é essencial, bem mais do que o conteúdo desses conhecimentos. Além disso, esse modo de apropriação não se reduz à interiorização do saber numa consciência crítica. A criança encontra-se em contato direto com a realidade e deve assimilar essa realidade graças a todos os poderes de sua personalidade: a inteligência, mas também a sensibilidade, a imaginação, a percepção estética, o contato corporal, etc. O conhecimento conceptual é apenas uma via particular de acesso à realidade. No próprio domínio intelectual, a pedagogia nova tende a se satisfazer com saberes que estão mais próximos da opinião do que de um verdadeiro conhecimento. Privilegia a pesquisa ativa da criança e o tatear experimental, o que está muito bem, mas demasiado freqüentemente permanece nesse estágio, sem passar ao segundo momento, também ele indispensável: o da colocação em ordem lógica e sistemática de noções que não foram aproximadas senão intuitivamente, no melhor dos

casos, pela criança. O tatear da criança leva-a a se colocar perguntas: ainda é preciso que, ao término do processo de aprendizagem, disponha de respostas claras e verdadeiras. Como o mostrou igualmente Bachelard, as noções científicas não são o simples prolongamento da experiência familiar da criança; o saber implica, ao contrário, uma ruptura com a experiência. A criança pode fazer corpos flutuarem tanto quanto o quiser, que não descobrirá jamais por si mesma o princípio de Arquimedes; com efeito, essa descoberta pressupõe que a criança deixe de pensar no corpo que submerge, o que lhe sugere a experiência familiar dos corpos pesados que correm no fundo da água, e dirija sua atenção para o papel da água. Da mesma forma, a observação e a experiência provam, de maneira irrefutável, que é o Sol que se desloca no céu e um conhecimento verdadeiro do movimento relativo do Sol e da Terra pressupõe que nos desviemos dessa experiência cotidiana. Se nos ativermos à experiência da criança, mesmo raciocinada, mesmo confrontada à das outras crianças, corremos fortemente o risco de não passar do estágio da opinião. Queiramos ou não, o mestre possui conhecimentos que o grupo de crianças ignora e que não poderá adquirir por si mesmo, a não ser referindo-se, graças à ajuda do professor, a esses outros mestres que os livros representam; e ainda terá de assegurar-se então de que seu conteúdo foi assimilado corretamente. Na pedagogia nova, o apagamento do mestre em proveito do grupo de crianças tem freqüentemente por consequência substituir a confrontação de opiniões à aquisição de conhecimentos verdadeiros. Isso, no entanto, não significa que seja preciso preferir o método dogmático da pedagogia tradicional aos métodos ativos. Isso quer dizer que a experiência, as pesquisas e as discussões das crianças constituem apenas o momento inicial de apropriação do saber e que devem desembocar, graças à ajuda indispensável do mestre, em noções claras e verdadeiras. Um conhecimento que não responde a nenhuma pergunta não tem significação para a criança que o adquire e faz mesmo perder o sentido do saber. Mas a justaposição de opiniões controvertidas, ou de conhecimentos fragmentários, também não possui valor educativo real e faz, também ela, perder o sentido do saber.

A pedagogia tradicional e a pedagogia nova têm em comum o erro de considerar toda forma de saber sob um

ângulo essencialmente educativo e cultural. Aí está uma consequência de seu esforço em construir um mundo escolar inteiramente consagrado à cultura da pessoa, entendida num sentido metafísico. Mas ver no saber apenas uma fonte de educação é suprimir toda distinção clara entre os diferentes tipos de saberes. A pedagogia tradicional, que concede muita importância ao conteúdo do saber, tende a dar um mesmo valor a todos os conhecimentos transmitidos pelo mestre. A pedagogia nova, para a qual o essencial é a apropriação do saber pela criança, tende a recusar toda transmissão sistemática pelo mestre e a esquecer o estatuto científico de certos conhecimentos. De fato, é falso acreditar que qualquer saber é educativo, assim como é falso acreditar que um saber não pode ter alcance verdadeiramente educativo pelo único fato de que é dispensado pelo mestre. Desta vez ainda, a pedagogia, seja ela tradicional ou nova, permanece fechada numa problemática da natureza humana: a natureza infantil é tal que toda atividade intelectual cultiva a criança; ou, ao contrário, é tal que todos os conhecimentos trazidos pelo adulto trazem prejuízo para sua espontaneidade. A criança já fez certas experiências; ela se coloca, por si mesma, certas perguntas; não pensa em se colocar outras que, entretanto, são requeridas pelos aspectos contraditórios de suas experiências; encontra problemas para os quais se podem obter respostas científicas e problemas para os quais o próprio adulto não pode dar soluções definitivas e seguras, ou mesmo problemas que, porque mal formulados, não são suscetíveis de encontrar uma resposta qualquer. É assim que é preciso considerar a questão da aquisição do saber pela criança, e não em função de uma concepção metafísica da natureza humana.

D. A escola: uma instituição social que se pensa como meio cultural

a INTRODUÇÃO: O PROBLEMA DA REINTERPRETAÇÃO CULTURAL DOS FINS SOCIAIS DA ESCOLA

A escola pretende ser:

— meio fechado que protege a criança da sociedade corrompida;

— meio educativo com finalidades culturais.

Ela não se organiza em função da vida social mas com referência a certa concepção da cultura, da natureza humana e da criança.

Mas se a escola é uma instituição especializada e uma instituição cultural, não é menos uma instituição social. Por um lado, a escola é uma instituição da sociedade. É financiada e controlada pela sociedade, que espera dela certos serviços. Aliás, a escola pretende isolar a criança da sociedade apenas para prepará-la melhor para a vida social. Por outro lado, a própria escola é um meio social particular. Entre as crianças reunidas numa mesma classe, estabelecem-se relações sociais.

A escola não pode fazer totalmente abstração de suas ligações com a sociedade e de seu caráter de meio social. É também obrigada a levá-las em conta em sua organização. Mas esforça-se em repensar sua significação social no quadro das finalidades culturais que persegue. Na medida em que essas finalidades culturais têm uma significação ideológica, a escola preenche funções ideológicas. É essa reinterpretação cultural dos fins sociais da escola e sua significação ideológica que vamos agora estudar.

Distinguiremos, desta vez, ainda, o caso da pedagogia tradicional e o da pedagogia nova. Vimos, com efeito, que a escola tradicional e a escola nova apresentam uma estrutura relacional profundamente diferente. Todas duas pretendem preparar a criança para a sociedade por um desvio cultural, mas, não sendo meios sociais semelhantes, elas não podem pensar seu papel social da mesma maneira. Na escola tradicional, a preparação social passa pela aquisição de modelos e por uma relação privilegiada de cada criança com o mestre. A classe é um meio social, mas a pedagogia tradicional não a pensa como tal. Para ela, é a elevação cultural em direção aos modelos que prepara a criança para a vida social. Essa elevação é atestada na escola pelo diploma, que assegura a ligação entre formação cultural e preparação social. Na escola nova, ao contrário, o diploma, mesmo que, por razões institucionais, não o possamos suprimir, é considerado como elemento perturbador. A preparação para a vida social nela se faz pela vida social atual da criança na classe, o que é lógico, uma vez que o grupo-classe desem-

penha o papel fundamental na estrutura relacional da escola nova. A ligação entre a formação cultural e a preparação social é, portanto, assegurada pelo funcionamento da classe como uma sociedade em miniatura.

b A PEDAGOGIA TRADICIONAL E A IDEIA DE DIPLOMA

Hierarquias natural, cultural, escolar e social

A pedagogia tradicional considera a sociedade como um conjunto de indivíduos. Para ela, a formação social passa, portanto, pela cultura individual. A aquisição de conhecimentos, o contato com os grandes modelos, o desenvolvimento do espírito crítico, preparam a inserção social da criança. É cultivando a criança que a escola tradicional se esforça em preencher sua função social. Mas essa cultura é suscetível de diversos níveis. A criança avança mais ou menos nesse itinerário cultural que conduz aos valores absolutos, adquire mais ou menos conhecimentos, desenvolve mais ou menos suas capacidades naturais. A sociedade, que postula uma correspondência entre as funções sociais do indivíduo e seu valor cultural, tem necessidade de conhecer o nível de desenvolvimento cultural de cada um. Os progressos culturais do indivíduo devem, portanto, ser autenticados por uma atestação socialmente reconhecida. Aí está a tarefa do diploma, agente de mediação entre a formação cultural e o valor social da pessoa.

Por intermédio do diploma, a escola preenche suas funções de instituição social, ao mesmo tempo em que permanece um meio autônomo, um meio educativo com finalidades culturais. O diploma concilia a vocação cultural da escola e suas obrigações sociais, e permite à escola se pensar como inteiramente cultural apesar de sua dependência com relação à sociedade. O diploma tem uma significação escolar e uma significação social. Por um lado, certifica que a pessoa percorreu certo caminho na via da cultura. Por outro lado, permite a inserção do indivíduo numa certa posição na sociedade. A escola, no que lhe concerne, não se reconhece responsável senão pelo valor escolar do diploma. Quer ocupar-se apenas com a cultura, e é segundo critérios culturais que julga a criança e o adolescente e que concede os diplomas. Se esses diplomas dão acesso a certas profissões e se a socie-

dade os utiliza para repartir os indivíduos em estruturas sociais injustas e desigualitárias, não é, para a escola, o assunto da escola.

O diploma só pode desempenhar seu papel de mediação entre a formação cultural e o exercício de certas funções sociais se se pressupõe uma correspondência implícita entre quatro tipos de hierarquias: a da natureza, a da cultura, a da escola e a da sociedade. O diploma hierarquiza os indivíduos utilizando critérios culturais; essa hierarquia cultural é considerada como fundada no saber, no desenvolvimento espiritual, e, de maneira geral, no nível de atualização da natureza humana essencial. Essa escala cultural dos seres se traduz na própria escola por uma hierarquia escolar: nível atingido no curso escolar e universitário ou posição ocupada nas classificações escolares, nos concursos universitários e nos exames finais das grandes escolas *. A hierarquia escolar é considerada como a expressão imediata da hierarquia cultural. O universo escolar tradicional também se estrutura segundo relações institucionais que passam por fundadas no valor cultural dos indivíduos. Na classe, o mestre é, ao mesmo tempo, aquele que possui a autoridade institucional e aquele que tem mais cultura. Enquanto guia espiritual, deve ajudar a criança. Enquanto responsável institucional, pode dar-lhe ordens. Mas não é como representante da hierarquia administrativa e institucional que pretende ser obedecido, é como detentor da verdade. O mestre procura sempre fundar sua autoridade em seu carisma pessoal, esfumando a significação institucional de seu *status*. E, se pune, é ainda uma vez para educar e não para impor a obediência às regras escolares. Da mesma forma, é sempre um "bom aluno" que o mestre tradicional designa para vigiar a classe durante suas ausências: aquele que se cultivou melhor soube disciplinar sua natureza e a autoridade que se impôs a si mesmo lhe dá o direito de exercer uma autoridade sobre o próximo. Sempre em virtude do mesmo pressuposto, nomeiam-se para os postos de inspetores-gerais professores que se fizeram notar por seu valor cultural (em princípio!).

* Escolas superiores criadas durante o Império com o objetivo de formar o pessoal do Estado. São cerca de 30, entre elas a Ecole Normale Supérieure, Polytechnique, St. Cyr (Escola de Formação de Cadetes), Ecole Supérieure de Commerce e Ecole Nationale d'Administration. (N. da T.)

O sistema escolar tradicional mantém assim constantemente a ilusão, ideologicamente muito carregada, de que a autoridade social repousa na cultura e no conhecimento da verdade. Fundando a hierarquia escolar na hierarquia cultural, a escola justifica a seu nível a transcrição da hierarquia cultural e escolar em hierarquia social. Enfim, a hierarquia cultural é considerada a que reproduz as diferenças naturais de capacidade entre crianças, isto é, a hierarquia natural. Com efeito, de onde viriam as diferenças de êxito cultural senão de diferenças naturais? A escola não pode reconhecer que provêm das desigualdades sociais entre crianças; seria fazer desabar todo o seu edifício de autojustificação cultural¹⁵. A hierarquia social fundada no diploma apareceria, com efeito, pelo que é, em realidade: a reprodução, depois da selagem escolar, de diferenças sociais dadas na origem.

As contradições atuais da idéia de diploma

Apesar de sua coerência, esse sistema de mediações assegurado pelo diploma começa a não responder mais exatamente às necessidades da sociedade atual. Certamente, o diploma continua a legitimar por seus critérios culturais diferenças de funções sociais que se podiam globalmente prever, antes mesmo da entrada das crianças na escola, considerando sua origem social. Fornece sempre, portanto, um instrumento seletivo muito útil para perpetuar e justificar a dominação de classe. Mas, cada vez mais, sua significação cultural entra em oposição às necessidades econômicas da sociedade. A expansão econômica da sociedade e os progressos técnicos acelerados exigem, com efeito, uma constante renovação do saber. Ora, a significação cultural do diploma desconhece totalmente a evolução da sociedade e da personalidade. Tudo o que certifica, de fato, o diploma é que, a um momento dado, um indivíduo possui certos saberes e certas capacidades; o diploma é punctual, instantâneo. Mas esse não é o sentido que a escola dá ao diploma, nem o que a sociedade, há pouco tempo, ainda lhe atribuía. Consi-

¹⁵ A escola começa a tomar consciência disso, o que provoca certo mal-estar em face do problema das notas, das classificações e dos exames. Mas, por um lado, esse início de tomada de consciência ainda não lesou verdadeiramente a hegemonia escolar do diploma e, por outro lado, a escola pensa geralmente que pode compensar essas desigualdades sociais.

dera-se, ao contrário, que um diploma é adquirido de uma vez por todas, como se os conhecimentos e as capacidades atestadas pelo diploma fizessem, daí por diante, parte da natureza mesma do indivíduo. Nossa concepção do diploma é estreitamente solidária com a metafísica pedagógica da natureza humana. O diploma concerne à natureza profunda da pessoa, natureza que permanece a mesma qualquer que seja a evolução da personalidade empírica. O diploma adquire assim um valor imutável e torna-se um verdadeiro certificado metafísico. Define o acesso a certo estágio, irrevogavelmente atingido, do caminho cultural em direção à sabedoria. O indivíduo diplomado é considerado como o que adquiriu características culturais que não pode mais perder e que, durante toda a sua vida, lhe dão certos direitos sociais.

Mas, de fato, o saber e as condições sociais de utilização desse saber evoluem, e essa evolução desvaloriza socialmente os antigos diplomas. A sociedade também começa a desconfiar dos diplomas. Desconfia deles a duplo título. Por um lado, seu valor econômico diminui numa sociedade em evolução rápida. Por outro lado, sua significação cultural é tal que os diplomados pretendem exercer funções sociais de direção que a classe dominante entende reservar para uma "elite". Concedendo menos importância aos diplomas e determinando ações de formação permanente, a sociedade também reforça, sem cessar, o funcionamento seletivo do sistema escolar e universitário, o que torna mais difícil a obtenção de diplomas. O valor econômico do diploma diminui, mas sua função de segregação social é reforçada. Já tínhamos visto que a pedagogia tradicional estava bem adaptada às necessidades sócio-políticas da burguesia, mas muito pior adaptada a suas necessidades econômicas atuais; encontramos novamente aí uma nova prova desse fato.

Universalidade cultural, desigualdades sociais e hierarquia cultural

O diploma instaura uma hierarquia cultural dos indivíduos que é utilizada para justificar a hierarquia social. Mas, como numerosos estudos o provaram¹⁶, a hierarquia

¹⁶ Cf. notadamente C. BAUDELOT e R. ESTABLET, *L'Ecole capitaliste en France* (op. cit.), e P. BOURDIEU e J. C. PASSERON, *Les Héritiers* (Editions de Minuit, 1964), *La Reproduction* (Editions de Minuit, 1970)

cultural e escolar reproduz, de fato, desigualdades sociais que estão ligadas à origem familiar da criança e que existem antes de toda escolarização. As desigualdades sociais não são, portanto, a consequência de um desigual desenvolvimento cultural da criança, que, ele próprio, dependeria das desigualdades naturais entre os indivíduos. Ao contrário, o desigual resultado escolar é consequência da desigualdade social entre crianças. Existe aí um processo ideológico. Enquanto a hierarquia cultural depende de uma hierarquia social inicial, é a hierarquia social que é apresentada como o efeito de uma hierarquia cultural que reproduz uma hierarquia natural, e que, dessa maneira, é justificada. A escola tradicional preenche, assim, uma função social de seleção, camuflada ideologicamente por trás de argumentos culturais, e ligada à importância do diploma no funcionamento do sistema escolar. Mas não esqueçamos que a significação escolar do diploma e da hierarquização é, de início, cultural. Como, do ponto de vista cultural e escolar, funciona esse mecanismo de seleção social?

Do ponto de vista cultural, a escola não pode hierarquizar as crianças ao longo de uma escala única a não ser transformando as diferenças qualitativas entre crianças em níveis hierárquicos que expressem diferenças de mérito medidas por um critério cultural único. A escola tradicional considera que existe uma única cultura autêntica, tendo um valor universal, e reconhecida por todos os que saíram da barbárie. A cultura deve ser qualitativamente a mesma em toda a parte e para todos, e suas variações só podem ser de graus. Não é certamente por acaso que o nome de Jules Ferry está ligado ao mesmo tempo à obra escolar da Terceira República e a suas empresas coloniais; é preciso transmitir a cultura burguesa ocidental tanto para os "primitivos", para os "bárbaros", quanto para as crianças. Não se trata de respeitar as formas culturais heterogêneas às da burguesia: a cultura é universal e tudo o que não corresponde a essa cultura é não-cultura, e mesmo anticultura. Não podem existir culturas radicalmente diferentes, pois a cultura é domínio do corpo pelo pensamento, desenvolvimento da Razão, e a Razão é uma. O domínio do racional é o do mesmo, do universal, e toda diferença para com as normas da Razão é irracionalidade anticultural. Os homens assemelham-se pela Razão e diferem pela paixão e pelo erro. O homem racional está,

portanto, em direito universal e o bom senso é a coisa do mundo melhor partilhada, pois existe inteiramente em cada um. A escola tradicional, que se diz fundada na Razão, é, portanto, universalista. Esse racionalismo e esse universalismo aclararam a idéia de laicidade. Anteriormente a toda constituição positiva, existe uma Razão universal, e uma Moral natural fundada nessa Razão. A educação laica é a educação que toma apoio nessa Razão e nessa Moral naturais e universais, fundamentos obrigados de toda moral, de toda religião e de toda política que visam à verdade e não à opressão do povo pela utilização do erro. A forma política natural e universalmente válida dessa Razão e dessa Moral é o regime republicano. A educação laica será, portanto, ao mesmo tempo apolítica (com referência à política positiva) e republicana (com referência à política natural). Posição que seria perfeitamente coerente se as idéias de Razão e de Moral naturais não expfimissem, de fato, essa universalidade abstrata do homem que percorre todas as ideologias burguesas.

Profundamente racionalista e universalista, a escola tradicional proscreve a diferença. Para ela, a diferença é revolta e a originalidade é expressão de uma afetividade repreensível. A diferença é condenada por toda a parte: nas vestimentas, nas atitudes, na linguagem, e mesmo na maneira de escrever (que se pense nos canhotos). Os dialetos locais são considerados como patoás, línguas ridículas de camponeses selvagens. As diferenças culturais provinciais e sociais são denunciadas e perseguidas. Não são outras culturas, mas não-culturas e mesmo anticulturas. O modo de expressão e o modo de vida da burguesia são considerados como os unicamente culturais. Todo o resto é selvageria, barbárie de que é preciso purificar os indivíduos e os povos.

Entretanto, a própria escola multiplica as diferenças entre crianças, pelas classificações que estabelece. Mas trata-se de diferenças escolares instauradas sobre o fundo de uma universalidade cultural. O desigual mérito escolar das crianças traduz diferenças na purificação da Razão, graus de sabedoria que determinam o maior ou menor valor atual do ser e que são atestados pelo diploma. Mas o caminho cultural em direção à sabedoria permanece o mesmo para todos. As diferenças entre crianças são assim negadas em sua significação cultural e substituídas por uma hierarquial-

zação estabelecida com referência a um critério cultural único. Assiste-se, então, a uma transmutação das diferenças culturais em níveis hierárquicos. Nessas condições, as diferenças não são reconhecidas em sua positividade mas somente como desvios da norma definida pelos programas e pelas médias. As particularidades culturais individuais e sociais são consideradas apenas sob o ângulo do fracasso escolar e a pedagogia torna-se pedagogia patológica. As normas não podem ser inadaptadas, uma vez que são as da Razão; é, portanto, a criança que é inadaptada. Essa inadaptação nem mesmo é concebida numa referência explícita às normas. As normas são implicitamente consideradas como naturais, e é em si que a criança é inadaptada, mesmo que, de fato, essa idéia não tenha nenhum sentido.

• A escola pretende justificar essa recusa da diferença pelos imperativos democráticos que exigem a igualdade entre crianças. Todos os indivíduos têm a mesma essência humana e a escola só deve ocupar-se com a educação do Homem, deixando de lado todas as particularidades individuais. Mas essa igualdade escolar entre crianças, deduzida dos pressupostos metafísicos da pedagogia, é ilusória, pois a criança chega à escola depois de já ter sofrido múltiplas influências sociais. Por isso, a escola não faz senão negar abstratamente diferenças culturais que são, de fato, importadas para o interior da escola. A escola tradicional pretende colocar-se aquém de toda diferença, mas, em realidade, privilegia certo tipo de particularidade cultural: o tipo de inteligência e de cultura característica da classe dominante. A igualdade escolar é, de fato, apenas a determinação burguesa postulada como universal. A idéia mesma de igualdade de oportunidades é uma noção ideológica; é uma das últimas criações, extremamente astuciosas, da pedagogia burguesa. Com efeito, retém-se do problema da igualdade de oportunidades a idéia de igualdade, e interroga-se sobre os processos escolares de compensação a colocar em ação para reduzir as desigualdades sociais em face da escola. Mas isso é admitir implicitamente a própria idéia de oportunidade. De fato, não é somente a desigualdade que é preciso denunciar, são as próprias oportunidades, isto é, um itinerário cultural que é o da burguesia. Suprimir os *handicaps* sócio-culturais não basta, é a própria corrida que é preciso suprimir.

Compreende-se agora como, do ponto de vista cultural, funciona esse sistema seletivo da escola que tem o diploma por pivô. Os critérios culturais reservados para estabelecer a hierarquia cultural e escolar são, de fato, os da classe dominante. Por conseguinte, a escola pode afirmar que se ocupa apenas com a cultura, e não com a seleção social: sua concepção da cultura é tal que torna possível, e ao mesmo tempo camufla, a seleção social.

*Idade, desigualdades sociais
e hierarquia escolar*

Do ponto de vista escolar, o funcionamento seletivo da escola repousa sobre a noção de idade. A posição da escola tradicional em face do tempo é paradoxal. Ela desconhece o tempo e considera todas as coisas sob o ângulo da eternidade da verdade. O tempo cultural é o da serenidade e as crises culturais da humanidade são apenas a ocasião de uma mudança de capítulo ou de parágrafo. A cultura, como o diploma que a sanciona, escapa aos imprevistos do tempo. Não poderia, aliás, ser diferente, uma vez que a cultura visa à atualização de uma natureza humana que é eternamente a mesma. Entretanto, a escola tradicional é muito apressada; não só impõe à criança um ritmo de estudos acelerado, mas ainda concede muita importância à idade da criança. Mas esse paradoxo é apenas aparente. Como bem o demonstraram C. Baudelot e R. Establet, a seleção escolar exige a seleção por idade: por exemplo, a criança que, ao fim do ciclo elementar, tem 12 anos ou mais, encontra-se quase que infalivelmente numa classe do tipo de transição¹⁷. Se a idade ocupa uma tal importância no funcionamento da escola, é porque as diferenças culturais, que exprimem, elas mesmas, diferenças sociais, se traduzem na escola em diferenças de idade: a criança da burguesia, que já recebeu em sua família uma cultura correspondente à que a escola valoriza unilateralmente, progride mais rapidamente na escola do que a criança cuja cultura familiar não está em acordo com a cultura escolar. Mas, evidentemente, não é assim que a escola interpreta o papel da idade; fiel a seus pressupostos, a escola dá um sentido cultural à importância que concede à idade

¹⁷ C. BAUDELLOT e R. ESTABLET, *L'Ecole capitaliste en France* (op. cit.).

da criança. A escola postula implicitamente a existência de um paralelismo entre as capacidades naturais da criança e sua rapidez de desenvolvimento. No fundo da seleção pela idade reside a idéia de que a força de sua natureza dá seu *élan* e sua rapidez ao desenvolvimento da criança: quanto maior é a força da natureza individual, mais a criança é capaz de ir longe e mais rápido é seu desenvolvimento. A intensidade do estímulo inicial explica, ao mesmo tempo, a rapidez de evolução e amplidão do percurso cultural possível. Por força da natureza, cumpre entender aqui aptidão para resistir aos impulsos e para seguir a razão. Esse paralelismo entre amplitude e rapidez do desenvolvimento recebeu, aliás, seus títulos de nobreza científicos no início do século XX, com o método dos testes: a inteligência da criança exprime-se em idade mental e o retardo no desenvolvimento é sinal de debilidade, ou pelo menos de fraqueza intelectual. A significação social da desigual rapidez do desenvolvimento escolar da criança é assim camuflada ideologicamente por trás de uma interpretação em termos de natureza. Uma vez ainda, a idéia de natureza serve de máscara ideológica.

● Com este último elemento constituído pela idade, o sistema seletivo encontra uma perfeita coerência escolar. O diploma é considerado como estabelecendo uma hierarquia cultural entre as pessoas que reproduz a hierarquia natural e que se manifesta pelo desigual ritmo de desenvolvimento escolar. Por conseguinte, a escola tradicional pode colocar-se como meio educativo com vocação unicamente cultural. A classe que domina, na sociedade da qual é uma instituição, não lhe contestará esse privilégio, uma vez que, por suas próprias finalidades culturais e pela tradução institucional de suas concepções culturais, a escola preenche a função social de seleção e de hierarquização que dela se espera. A escola isolou-se da sociedade para proteger a criança da *corrupção social* e constituiu-se em meio social autônomo. Mas, não somente essa autonomia não a impede de desempenhar um papel social, como ainda permite camuflar e justificar ideologicamente a função social da escola.

A clausura escolar é uma clausura de classe

Isto só é possível porque a clausura da escola, de fato, é, ela própria, uma ilusão ideológica. Com efeito, o corte entre a criança e o meio social não é o mesmo para todas

as crianças. É verdade que, materialmente, todas se encontram reunidas na escola, que as isola, assim, da sociedade. Mas, culturalmente, não existe na escola corte entre a criança da burguesia e a sociedade à qual pertence. O filho de burguês encontra na escola modos de ser e de pensar que estão em continuidade com as normas da sociedade burguesa; a escola contenta-se em idealizar e em estilizar essas normas numa perspectiva cultural. Ao contrário, a criança proveniente das classes sociais desfavorecidas é efetivamente isolada da realidade social que lhe é familiar. A escola pretende proteger a criança contra a Sociedade, concebida de maneira global: de fato, ela a mergulha num meio cultural em ruptura com o mundo do trabalho mas em continuidade com o mundo burguês. Não é da "Sociedade" que a criança tem necessidade de ser protegida, mas da exploração que a dominação de classe nela faz reinar, forma social real dessa corrupção que a pedagogia pensa em termos culturais e metafísicos. Ora, atualmente, o isolamento escolar da criança não a prepara para lutar contra a dominação de classe. Coloca, ao contrário, a criança num meio educativo que considera como unicamente culturais normas que são, de fato, as da classe dominante. O universalismo, o racionalismo e o humanismo que servem de fundamento para a escola tradicional mascaram as diferenças sociais reais entre crianças e justificam culturalmente a predominância, e mesmo a pretensão ao monopólio, das concepções sociais e culturais da burguesia; as oportunidades sociais são aquelas que a burguesia definiu, que pode assim, sem correr grande risco, ostentar virtude democrática, enaltecendo a igualdade de oportunidades.

A escola tradicional, que se diz meio educativo com finalidades unicamente culturais, está, de fato, sob todos os seus aspectos — com as reservas que formulamos no que concerne à evolução econômica —, a serviço da classe dominante. Sob a capa da emulação, funciona como um meio social que só conhece dois tipos de relações: a concorrência com as outras crianças e a obediência ao mestre. A escola tradicional é fundamentalmente hierárquica; as idéias de crescimento e de elevação cultural nela estão ligadas à de competição. Tornar-se grande é elevar-se acima dos outros. Para isso, é preciso refrear seus desejos, disciplinar-se, fazer esforço por gosto ao esforço, e obedecer: ideal cultural que,

evidentemente, é apresentado como laico e politicamente neutro! Formando o homem, a escola tradicional educa efetivamente, como ela o declara com orgulho, o cidadão e o trabalhador: a república burguesa terá efetivamente os cidadãos e os trabalhadores de que tem necessidade. Terão compreendido que é preciso fazer esforço contra si mesmo e lutar contra seus desejos para ser verdadeiramente um homem. Terão compreendido igualmente que a autoridade está ligada à posse da verdade e que a cultura dá o direito de comandar o próximo — concepções ideológicas tanto mais eficazes quanto os métodos de aprendizagem não terão permitido ao estudante compreender qual é o sentido verdadeiro do saber. Existem os que sabem, que são responsáveis, que estão “na tribuna” e aos quais é preciso obedecer. E depois existem os ignorantes, os irresponsáveis, aqueles para os quais só se pede que se cansem, os subomens.

c A PEDAGOGIA NOVA E

A IDÉIA DE SOCIEDADE EM MINIATURA

A escola calcada na sociedade

A pedagogia nova pensa a relação entre a escola e a sociedade de maneira muito diferente. Para ela também, como vimos, a escola deve ser um meio fechado que proteja a criança da corrupção social, e deve organizar-se como meio educativo com finalidades culturais. Mas não é atestando através do diploma a elevação cultural do indivíduo que a escola nova desempenha seu papel de instituição social. É socializando a criança num quadro escolar considerado como sociedade em miniatura. As escolas novas são mais ou menos obrigadas a levar em conta a importância social do diploma, mas este deixa de ser o pivô da vida escolar. Inversamente, a escola tradicional é, também ela, um meio social e aí se instauram relações de concorrência que não são sem analogia com as competições sociais. Mas essa dimensão social da vida da classe aparece como um instrumento pedagógico ligado à emulação mais do que como um fim; a preparação para a vida social passa de início pela aquisição de modelos e é apenas de maneira acessória que a pedagogia tradicional concede à solidariedade entre crianças certo valor para a formação social de cada um. As idéias de diploma e

de sociedade em miniatura podem, portanto, encontrar-se ao mesmo tempo, na pedagogia nova e na pedagogia tradicional, mas não têm nelas a mesma importância. A escola tradicional preenche sua função de instituição social graças ao diploma; a escola nova desempenha seu papel social considerando-se, ela mesma, como uma sociedade em miniatura.

Essa idéia de escola como sociedade em miniatura não é, como se crê freqüentemente, uma idéia nova. Já em 1970, Daunou declarava: "Os pensionatos podem tornar-se famílias nacionais, sumários da cidade. A constituição francesa pode aí refletir-se, todos os poderes podem aí estar representados de maneira sumária, e neles fazer a juventude um feliz aprendizado dos costumes do cidadão e dos deveres do homem público"¹⁸. Mas foi Dewey quem, primeiro, fez dessa idéia uma peça matriz do pensamento pedagógico; para ele, "a única forma de preparar-se para uma tarefa social é estar engajado na vida social", a escola deve ser "um resumo verdadeiramente típico da vida em comum", "a escola deve tender a tornar-se... uma instituição real e viva"¹⁹.

Mas como pode a escola ser uma sociedade em miniatura? Uma primeira solução consiste em imitar diretamente a sociedade adulta e em construir uma escola que seja sua réplica tão exata quanto possível. A escola terá então instituições parlamentares e judiciárias, uma moeda própria e um banco, uma polícia, sociedades de caridade, etc.²⁰. Não insistirei nesse tipo de escola cuja significação ideológica é evidente. Uma tal escola reproduz, sem nenhuma distância crítica, as estruturas sociais e políticas da sociedade global.

18 DAUNOU, *Plan d'éducation présenté à l'Assemblée Nationale au nom des instituteurs publics de l'Oratoire*, 1790, p. 6.

19 DEWEY, *L'Ecole et l'enfant* (Delachaux et Niestlé, 1967), pp. 139-41.

20 Cf. A. FERRIÈRE, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants* (Delachaux et Niestlé, 1950); e Robert SKIBELSKY, *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises* (Maspero, 1972). O julgamento de Ferrière sobre essas escolas merece ser citado, pois mostra bem as concepções aristocráticas que presidiram a seu nascimento, concepções que exemplos mais recentes, como o de Summerhill, têm tendência a fazer esquecer. "Escola modelo e laboratório de ensaio, digo eu, mas não 'escola do futuro', se se entende por isso a escola que será um dia a da grande massa. A grande massa é feita de mediocridades e um regime escolar que pressupõe naturezas de elite, seja do lado dos alunos-cidadãos, seja do lado dos mestres, não é feita para ela. Esse regime permanecerá forçosamente o de uma minoria, pois os inovadores ousados e prestes a sacrificar seus interesses pessoais pelo bem da humanidade constituirão sempre uma elite" (p. 76).

Toma por modelo o funcionamento financeiro, policial, judiciário e parlamentar da sociedade, como se a organização social não colocasse nenhum problema. Os mecanismos sociais aparecem, então, como dados irrecusáveis e o único problema é adaptar a criança a eles. Não somente a escola prepara, assim, a inserção da criança numa sociedade de que legitimou implicitamente as estruturas e as instituições, mas ainda difunde a ilusão de que o lugar ocupado por cada um na sociedade depende essencialmente das características e das competências pessoais. Qualquer criança pode, na escola, ser prefeito, banqueiro, juiz ou deputado: isso só depende de suas qualidades individuais e de seus esforços. Pode-se dificilmente imaginar um modo de preparação para a vida social que sirva melhor aos interesses da classe dominante.

A escola como modelo social

Mas, quase sempre, é para outra solução que apela a pedagogia nova. Por um lado, a escola não reproduz os modelos da sociedade adulta e deixa as próprias crianças elaborarem as formas sociais que lhes parecem as melhores; é o caso, por exemplo, de Summerhill e das comunidades instaladas pela pedagogia anarquista em Hamburgo²¹. Por outro lado, não é somente a escola-internato que pode ser uma sociedade em miniatura, é a própria classe. Essa concepção é, para nós, bem mais interessante. Não somente, aplicando-se à classe, desenvolveu-se mais do que a precedente, mas ainda coloca um problema importante e que se junta diretamente a nossas preocupações neste capítulo: se a reprodução escolar dos mecanismos sociais é eminentemente ideológica, é preciso, portanto, constituir o meio escolar como minissociedade autônoma com relação à sociedade global?

A classe não deve organizar-se como uma sociedade em miniatura reproduzindo o funcionamento da sociedade global. A sociedade vive segundo as leis do lucro e da dominação de uma classe social por outra e é impossível estruturar o meio escolar introduzindo nele a injustiça e a desigualdade sociais. O modelo social não é, portanto, diretamente transponível para a classe. Mas o que significa, então, a idéia

²¹ A. S. NEILL, *Libres enfants de Summerhill* (Maspero, 1970). J. R. SCHMID, *Le maître et la pédagogie libertaire* (Maspero, 1971).

de que a classe deve ser uma sociedade em miniatura? A classe não deve ser uma reprodução da sociedade real. Deve ser meio social, mas meio social ideal, sociedade modelo, sociedade protótipo; deve ser a reprodução do que seria a sociedade se fosse uma sociedade ideal. A idéia de sociedade em miniatura encerra, de fato, uma ambigüidade fundamental. Aparentemente, exprime a necessidade de que a preparação para a vida social adulta passe pela vida social da criança na escola. Mas, na medida em que o valor da sociedade adulta é cada vez mais contestado, a imitação da sociedade adulta pela escola aparece como pedagogicamente inaceitável. Por conseguinte, a classe deve ser uma sociedade que repouse em princípios diferentes daqueles que estão no fundamento da sociedade adulta, em outros princípios considerados como mais justos. Mas, nessas condições, não é mais a sociedade adulta que deve servir de modelo à sociedade escolar, é, ao contrário, a escola que oferece à sociedade global o modelo do que deve ser a organização social. Não é mais a escola que deve ser miniaturização da sociedade, é a sociedade que deve ser amplificação da vida social escolar. Isso significa que a escola não se contenta em preparar a criança para a vida social; rompendo com a sociedade, tomando mesmo, às vezes, o seu reverso, a escola pensa trabalhar para a transformação da própria sociedade. A criança vive socialmente na escola segundo princípios justos; pode-se esperar que continuará, ou mesmo revolucionará, a sociedade global. A escola nova não prepara a criança para a vida social real, mas para a vida social ideal, esperando que ela transformará mais tarde a realidade social à luz desse ideal.

Mas de que vida social ideal se trata? Segundo que critérios a classe, ou a escola, vai organizar-se em sociedade depois de ter recusado os modelos da sociedade adulta? Para a pedagogia nova, o elemento de referência de toda ação educativa é a criança e deve-se confiar desconfiando, ao mesmo tempo, dos modelos importados pelo adulto. O problema social é, portanto, fácil de resolver: basta reunir crianças e deixá-las na maior liberdade possível; elas se comunicarão entre si, formarão grupos, organizar-se-ão e inventarão sozinhas as formas de vida social que melhor respondem às necessidades da natureza humana. Certamente, convém não ter demasiadas ilusões: a constituição do grupo de crianças colocará problemas e o mestre deverá intervir; mas o fará somente como

animador, esforçando-se em intensificar a comunicação entre as crianças e sem participar, ele próprio, da elaboração das formas sociais de vida — a não ser, e com grande circunspeção, como um membro do grupo semelhante aos outros. A preparação para a vida social passa, portanto, pela constituição de grupos de crianças tomando para si mesmas o encargo, e pela instauração na classe de uma rede de comunicações a mais rica possível. A vida democrática desses grupos, que são a expressão social de uma natureza humana ainda não corrompida pelo egoísmo e pela busca do lucro, pode servir de modelo sócio-político: a classe é para a sociedade global o que a sociedade ideal é para a sociedade corrompida.

O grupo de crianças e a sociedade

Esses objetivos pedagógicos são nobres e generosos. Entretanto, cumpre-nos colocar novamente em causa essa idéia de que a comunicação democrática das crianças num grupo que se organiza a si mesmo constitui a melhor preparação possível para a vida social e para o esforço de transformação da sociedade. Essa idéia traduz, de fato, ilusões pedagógicas que não são sem significação ideológica.

O grupo de crianças é uma sociedade de tipo muito particular: é uma sociedade de pessoas que deve ser inteiramente criada e que não tem de ser composta com estruturas pre-existentes, que não pode conhecer a dominação de classe, uma vez que não tem de resolver o problema econômico da produção, e na qual todos os conflitos podem arranjar-se graças à boa vontade e ao esforço de compreensão pelo próximo. Em resumo, o grupo de crianças não constitui uma sociedade, nem uma sociedade em miniatura, nem uma prefiguração da sociedade ideal: não constitui senão um grupo, e toda extrapolação dos fenômenos vividos no grupo para os mecanismos que regem a sociedade global é um erro. A sociedade não é simplesmente um vasto grupo de indivíduos em interações. É organizada em estruturas e instituições que impõem aos indivíduos certas formas de relações e que fazem nascer conflitos irreduzíveis e mal-entendidos, a tensões pessoais ou a dificuldades de comunicação. Só o esvaziamento do problema da produção econômica, a ignorância do peso próprio às estruturas sociais e a redução das lutas sociais a

conflitos de ordem psicológica, permitem pensar a classe como grupo social de mesma natureza que os grupos sociais reais nos quais o adulto será levado a viver.

Isso não significa que o grupo de crianças não tenha nenhum valor pedagógico. Pode-se, de início, observar que a comunidade de crianças, tal como a concebe a pedagogia nova, apresenta um valor terapêutico real; o que explica, sem dúvida, o sucesso de escolas como Summerhill que, precisamente, acolhem essencialmente crianças apresentando problemas de integração social. Para crianças psicossocialmente frágeis, que perdem a esperança de algum dia vir a estabelecer um verdadeiro contato com o próximo na sociedade global, esse meio protetor que uma comunidade educativa constitui tem um valor terapêutico certo. Mais geralmente, uma classe de tipo cooperativo permite às crianças socialmente com dificuldades estabelecer com outras crianças relações que lhes darão de novo o gosto por colaborar com o próximo e a coragem de afrontá-lo eventualmente. Mesmo fora do domínio terapêutico, a pedagogia nova tem razão em considerar que a vida em grupo é essencial para o desenvolvimento da personalidade e que o grupo é mediador entre a pessoa e ela mesma. Não se trata, portanto, de negar que a estrutura relacional preconizada pela pedagogia nova constitui um progresso importante sobre a que caracteriza a escola tradicional. Mas é ilusório e, portanto, politicamente perigoso, acreditar que a vida social num grupo de crianças mais ou menos autogerido representa uma forma de educação sócio-política que prepara a criança para lutar contra a injustiça social e para transformar a sociedade. É talvez uma condição necessária; não poderia, em nenhum caso, ser uma condição suficiente; acreditar que a condição é suficiente é permanecer prisioneiro da ideologia pedagógica e não armar verdadeiramente a criança para as lutas sociais de que ela deverá participar mais tarde.

Conhecemos as bases dessa ilusão pedagógica, por já tê-las encontrado e analisado. Nada mais são, com efeito, do que essa redução da sociedade a um conjunto de indivíduos e essa definição das realidades sociais a partir das características individuais, das quais já estudamos as múltiplas implicações ideológicas. É somente se se considera a sociedade como uma reunião de indivíduos, fazendo abstração das estruturas sociais e das lutas que engendram, e se

se pensa que a sociedade vale o que valem seus membros individualmente, que o grupo-classe pode aparecer como uma prefiguração a uma preparação para a sociedade ideal. Definindo a classe como sociedade modelo, a pedagogia coloca como socialmente não-essenciais as estruturas específicas da sociedade global e as lutas que fazem nascer. Mas colocando assim, logo de início, entre parênteses tudo o que separa os homens na vida social real, reduzem-se os fatos sociais à sociabilidade, isto é, à solidariedade, à harmonia, à unidade. Isolar a classe das realidades sociais conflitantes é sempre privilegiar a unidade dinâmica de personalidades complementares. Por conseguinte, as lutas reais, e sobretudo a luta de classes, correm fortemente o risco de aparecer como um ataque à solidariedade profunda que deve unir todas as pessoas. Não é um acaso se a pedagogia nova concebe sempre o grupo a partir das idéias de unidade e de cooperação e se esforça constantemente em evitar a formação de clãs antagonistas, em reduzir as tensões e apaziguar os conflitos. Se a sociedade é fundamentalmente associação de pessoas, toda oposição irreductível entre essas pessoas é sem sentido, pois não pode ser fundada senão em mal-entendidos, em dificuldades de comunicação. Na classe, que é efetivamente organizada como uma sociedade de pessoas, todas as oposições deverão, pois, ser consideradas como afrontamentos de opiniões e de caracteres que um esforço de comunicação e de cooperação pode fazer desaparecer. Mas as lutas sociais reais são bem mais do que isso: são contradições de interesses ligadas ao modo de produção e às estruturas sociais. Pode-se instaurar a igualdade e a democracia na classe, pois, isolando a classe das realidades sociais, cria-se um meio no qual as relações sociais são, antes de tudo, assunto de relações pessoais e no qual é, se não fácil, pelo menos possível, fazer aparecer um interesse comum que permita sobrepujar os desacordos pessoais. Mas esse grupo de pessoas complementares não pode ser considerado uma sociedade, mesmo em miniatura.

As entidades metafísicas da pedagogia nova

Em seu esforço por constituir a classe como meio social, a pedagogia nova permanece prisioneira dessas entidades metafísicas sobre as quais repousa: a Pessoa, a Comunicação,

a Relação, a Liberdade, etc. Para ela, socializar-se é entrar em relação com o próximo, comunicar-se com ele. Mas falar da Comunicação como de um processo bastando-se a si mesmo é cometer um erro fundado numa concepção ideológica da Pessoa. Não existe Comunicação em si, mas somente formas sociais concretas de comunicação, que não apresentam o mesmo tipo de estrutura e que não colocam apenas problemas psicológicos. Comunicarmo-nos com uma criança, com um amigo, com nosso patrão ou com nossa esposa não é acrescentar simplesmente características particulares a uma comunicação que permaneceria fundamentalmente de mesma natureza. É somente na medida em que concebemos a comunicação como relação abstrata de uma pessoa com outra, sem levar em conta o *status* social dessas pessoas nem as formas sociais da própria comunicação, que podemos falar da Comunicação como de um fenômeno único. Mas abstraímos então, de tal maneira, a comunicação de suas condições concretas de realização que nos podemos perguntar se a idéia de comunicação guarda ainda um sentido. O exemplo de Rogers é aqui muito interessante, pois mostra bem como a comunicação pode ser escamoteada pela preocupação de uma comunicação perfeita. Com efeito, na terapêutica de Rogers, o psicólogo centra-se em seu cliente e desempenha somente o papel de um espelho que devolve ao cliente o que ele acaba de dizer. O psicólogo é totalmente receptivo, perfeitamente aberto a tudo o que lhe comunique seu interlocutor, mas sua não-diretividade é tal que, de fato, o cliente não se comunica senão consigo mesmo. Certamente, é a isso que visa, antes de tudo, Rogers e não podemos reprová-lo por isso, enquanto permanece no domínio terapêutico. Mas podemos nos perguntar em que medida uma pedagogia que, da mesma forma, visa a uma comunicação total entre as pessoas, não reproduz o mesmo fenômeno. Não encontrando nenhuma resistência em face de mim, vivendo num grupo que sempre me aceita tal como sou, será que não me encontro fundamentalmente só num mundo de fantasmas? O outro com o qual me comunico não existe para mim senão pelas diferenças que apresenta com relação a mim. Não aceitar que os outros sejam diferentes é não poder comunicar-se. Mas fazer abstração dessas diferenças em nome da identidade profunda das pessoas é igualmente não poder comunicar-se. Não existe comunicação verdadeira senão entre

pessoas que se reconhecem como diferentes, mas que, longe de aceitar a diferença como um fato absoluto, procuram influenciar-se reciprocamente.

Voltamos a encontrar o mesmo tipo de problema, na pedagogia nova, com as idéias de expressão ou de liberação. Temos de nos exprimir, mas exprimindo-nos, não é um Ego profundo, independente de toda influência social, que exprimimos. A expressão é sempre expressão, em formas sociais, de uma personalidade, ela mesma, socializada. Do mesmo modo, não existe liberação em si, exceto se colocamos um Ego original anterior a toda socialização e subsistindo no fundo de cada um; toda liberação é liberação com relação a alguma coisa. É preciso dizê-lo claramente, a Pessoa não existe, se entendemos por Pessoa um tipo de núcleo do ser recoberto pela socialização mas sempre prestes a manifestar-se em condições apropriadas. Da mesma forma, a Sociedade, enquanto tal, não existe; a palavra "Sociedade" é apenas um nome genérico dado a realidades sociais diferentes e mesmo conflitantes. É preciso, portanto, parar de pensar a socialização como um afrontamento metafísico entre a Pessoa, espontânea e criativa, e a Sociedade, esterilizante e burocrática, ou entre a Criança e o Adulto. O problema da socialização da criança não é o da relação entre a criança e o adulto, mas o da integração da criança num mundo adulto. A Criança e o Adulto não existem mais do que a Pessoa ou a Sociedade. Considerar a criança como espontânea, a pessoa como criativa, o adulto como imobilizado e a sociedade como burocrática é impedir que se compreenda o que quer que seja das realidades educativas. Existem na sociedade lutas que se traduzem na organização social, nos comportamentos individuais, na personalidade das crianças e na dos adultos. É com referência a essas lutas que é preciso pensar a preparação da criança para a vida social e não organizando a classe como uma pseudo-sociedade ideal na qual o mestre se apaga tanto quanto pode (como se ele não continuasse livre, a cada instante, para renunciar a sua atitude não-diretiva e para retomar o poder institucional aparentemente abandonado, e como se as crianças não o soubessem!).

Isso não quer dizer que seja preciso renunciar a organizar uma classe cooperativa que permita às crianças viver em grupo, tomar responsabilidades, organizar-se. A vida em

grupo representa uma experiência educativa interessante para a criança, pois a vida social implica efetivamente múltiplas relações sociais. É bom que as crianças possam viver relações com o próximo tão ricas e tão numerosas quanto possível. Mas essas relações não devem ser asseptizadas pela negação abstrata das diferenças reais entre crianças e transpostas para relações cooperativas puramente escolares; não se devem reduzir sistematicamente as tensões e os conflitos que nascem na classe, mas deixar, ao contrário, as crianças vivê-las, pois as relações conflitantes têm, na sociedade, uma importância pelo menos tão grande quanto as relações de solidariedade. Além disso, se as relações vividas na classe têm um valor educativo, não bastam para preparar a criança para a vida social. A criança deve igualmente fazer as experiências, adquirir os conhecimentos e elaborar as idéias, que lhe permitirão recolocar em causa as estruturas sociais e desempenhar um papel nas lutas sociais: isso pressupõe que a escola estabeleça ligações diretas com a sociedade, que faça a criança viver relações sociais reais e que analise as estruturas e o funcionamento da sociedade real em lugar de se limitar à tomada de consciência das relações vividas na classe. A classe não pode ser uma sociedade em miniatura, mas pode ser um grupo que se interroga sobre a sociedade global. A pedagogia nova tem razão em insistir na importância das relações sociais entre indivíduos, mas engana-se ao postular que as relações pessoais são o fundamento da sociedade. Se as relações entre pessoas fossem as bases últimas da sociedade, seria justo esperar uma transformação da sociedade da modificação dessas relações, e considerar a classe como uma sociedade ideal em miniatura. Mas as relações sociais não são o fato social primeiro. Elas próprias dependem das estruturas sociais, e notadamente da organização social da produção. Temos, portanto, efetivamente, de nos esforçar por transformar as relações sociais, mas não podemos fazê-lo sem agir sobre as próprias estruturas sociais. A pedagogia nova é vítima de uma ilusão quando acredita que as relações sociais dependem de qualidades éticas como a abertura para o próximo, a solidariedade, a cooperação, etc., e que basta deixar desabrochar a personalidade social das crianças para modificar profundamente a sociedade.

Pedagogia nova, ética e intersubjetividade

É preciso sair dessa perspectiva cultural e ética na qual a pedagogia nova — bem como a pedagogia tradicional — permanece fechada. A pedagogia nova é prisioneira de uma metafísica da Pessoa. Reinterpreta a idéia de pessoa, em função de sua concepção da natureza, mas continua a se colocar numa perspectiva individualista e ética que amalga-ma a idéia cristã de alma e os valores individualistas da pequena burguesia. Trata-se sempre, para ela, de reencontrar a espontaneidade natural de um Ego autêntico maltratado pela sociedade, de liberar na pessoa um Ego profundo, enterrado, oprimido pela sociedade. Esse ponto de vista metafísico mascara o fato de que a alienação é a conseqüência da opressão social e de que a liberação é reestruturação social da pessoa. O homem da pedagogia nova continua a ser definido por critérios éticos que não levam em conta a vida social concreta dos homens reais: espontaneidade, criatividade, liberdade absoluta, solidariedade entre os seres, etc. A socialização torna-se assim o encontro de pessoas caracterizadas por suas qualidades metafísicas e morais. A pedagogia nova insiste na importância da socialização mas define o homem com referência à natureza humana e não à vida social. Por conseguinte, o essencial é a educação moral do indivíduo e a cultura das qualidades individuais que têm um valor social. Para Dewey, por exemplo, a escola, concebida como sociedade em miniatura, deve formar a personalidade da criança para as qualidades exigidas por toda vida em sociedade, “dar à criança a posse de si mesma, a independência, a possibilidade de se adaptar às modificações do meio, mas também a de criar e utilizar as modificações necessárias”²².

Mas, e esta é uma inovação importante, a pedagogia nova faz do grupo o mediador entre a pessoa e ela mesma. A pessoa individual continua como a razão última da educação, mas a formação moral e cívica do indivíduo implica sua participação em um grupo. A pedagogia nova desconhece a dimensão econômica e social do homem e não reconhece verdadeiramente senão seu valor metafísico e ético. Mas pensa essa dimensão ética no quadro das relações sociais entre as pessoas, e não mais com referência à relação solipsista do

²² John Dewey, *L'école et l'enfant* (op. cit.), p. 137.

homem consigo mesmo ou com os grandes modelos da humanidade. O que serve de modelo cultural é um certo tipo de relação entre as pessoas no seio da classe. A pedagogia nova reintroduz, portanto, o grupo como elemento fundamental no domínio da ética. Mas a vida no grupo permanece assunto de sentimentos e de boa vontade, de afetividade e de moral. A pedagogia nova não é uma pedagogia social mas uma pedagogia da intersubjetividade. Existe aí, repitamo-lo, um progresso fundamental com relação à pedagogia tradicional. Mas as coisas não avançam absolutamente quando o grupo é apresentado como sociedade em miniatura, prefiguração da sociedade ideal. A tomada em consideração da intersubjetividade é um fato positivo. Mas a redução dos fenômenos sociais a relações intersubjetivas dá à pedagogia nova uma significação ideológica.

Considerando a classe como uma sociedade em miniatura, a pedagogia nova coloca como socialmente não-essenciais as estruturas próprias à sociedade global. Com efeito, definir como social um meio no qual tudo depende das relações pessoais é afirmar implicitamente que as estruturas sociais são apenas um epifenômeno das relações entre indivíduos. Ora, é precisamente ao nível das estruturas sociais que a dominação de classe se afirma e que a luta entre classes sociais se desenrola. Com a idéia de sociedade em miniatura, as estruturas e as lutas sociais reais se encontram, portanto, deixadas de lado, ignoradas pela escola. A vida no grupo habitua a criança a entrar em relação com o próximo; não a prepara para engajar-se nas lutas sociais destinadas a transformar estruturas sociais injustas, desigualitárias, opressivas. Além disso, fazendo repousar a sociedade em relações pessoais, a pedagogia nova é vítima dessa ilusão pedagógica cujas significações ideológicas já analisamos: o valor da sociedade depende do valor das pessoas que a compõem. A pessoa é agora definida pela aptidão em entrar em relação com o próximo, mas as relações sociais dependem sempre de características pessoais. Assim educada, não é para as lutas sociais que a criança é preparada, mas para empresas de conversão dos opressores em homens de boa vontade. A pedagogia nova não forma revolucionários, mas profetas da Natureza, da Pessoa, da Criança. Enfim, a pedagogia nova é inevitavelmente uma pedagogia da harmonia social, que mascara as lutas reais entre classes sociais. Nada pode separar

irredutivelmente pessoas semelhantes por natureza; o homem é feito para se entender com o homem. A cooperação das crianças no seio da classe prova, aliás, que todos os conflitos podem ser aplainados e que todo o mundo tira proveito da harmonia social. A pedagogia nova considera como social um meio (a classe) no qual não existem as causas principais dos conflitos humanos (as desigualdades econômicas), e coloca esse meio como modelo da harmonia que deve reinar no seio da sociedade. Essa pedagogia da harmonia social entre as pessoas é, na realidade, expressão direta da ideologia burguesa da igualdade, da liberdade e da fraternidade abstratas.

A clausura da escola nova e sua organização como meio educativo com finalidades culturais cria um espaço escolar fechado, que parece revolucionário, uma vez que aí reina uma liberdade, uma igualdade e uma solidariedade que a sociedade global não conhece e uma vez que a classe se opõe à sociedade real constituindo-se em sociedade ideal. Mas, de fato, a clausura da escola nova, como a da escola tradicional, mascara uma continuidade profunda com a ideologia burguesa. Com efeito, a pedagogia nova exclui as estruturas, as lutas, as desigualdades sociais reais de sua problemática social e só conhece, sob o nome de pessoa, indivíduos abstratos, cuja felicidade depende das aptidões pessoais para a expressão, para a invenção, para a comunicação, etc., e que são, por natureza, destinados a se entender e a cooperar no seio deste conjunto harmonioso que é o grupo.

E. Isolamento escolar e alienação social

a SIGNIFICAÇÃO IDEOLÓGICA DA CLAUSURA ESCOLAR

Isolamento escolar e ideologia dominante

Tínhamos nos perguntado, no início deste capítulo, se a escolarização era liberação ou alienação. Havíamos constatado que a escola era, ao mesmo tempo, inadequada ao meio social, na medida em que refletia apenas aproximativamente a vida e a evolução da sociedade, e demasiado bem adaptada à sociedade, uma vez que estava a serviço da classe dominante.

Tínhamos então considerado o problema seguinte como o problema essencial: deve a escola se isolar da sociedade ou ser um reflexo da sociedade? E qual é a significação exata desse isolamento ou desse reflexo?

Vimos que o pensamento pedagógico, seja ele tradicional ou novo, afirmava que a escola devia constituir-se em meio fechado para proteger a criança da corrupção social. Portanto, de acordo com o pensamento pedagógico, a escola se organiza como um meio cultural que aparentemente volta as costas para a realidade social para perseguir apenas objetivos estritamente culturais. A escola torna-se assim um meio que pretende deter o monopólio educativo e que concebe a educação da criança com referência a suas idéias sobre a natureza humana, sobre a infância, sobre a relação entre criança e adulto, sobre a cultura, etc. A escola coloca institucionalmente em ação os grandes temas da pedagogia ideológica; por exemplo, a estrutura relacional da escola tradicional e da escola nova traduz suas concepções do papel do adulto e do saber no desenvolvimento da criança. Mas a escola é igualmente uma instituição social e é impossível, para ela, negligenciar sua função de preparação da criança para a vida social. A escola assume, portanto, suas obrigações sociais, mas reinterpreta-as em sua perspectiva cultural. Na escola tradicional, o diploma, que atesta o valor cultural da criança, permite-lhe igualmente inserir-se numa certa posição na sociedade. Quanto à escola nova, esta esforça-se por transformar a classe em sociedade modelo na qual a criança vive relações sociais ideais que se considera que vai reinvestir mais tarde na sociedade global.

A relação entre a escola e a sociedade passa, portanto, por um triplo processo: separação, organização segundo finalidades culturais do meio escolar tornado assim autônomo, articulação entre a escola e a sociedade pela reinterpretação em termos culturais do papel social da escola. Conhecemos bem esse processo: é aquele que define a ideologia, no sentido marxista do termo, e que permite a dissimulação e a justificação das realidades sociais através de um sistema de idéias que se coloca como autônomo. A escola realiza, portanto, institucionalmente, esse modo de separação da realidade social que se encontra em todas as concepções da pedagogia ideológica. Existe, assim, um acordo profundo entre o modo de relação da escola para com a sociedade e o sistema peda-

gógico à luz do qual a escola pensa a educação da criança: nessas condições, não surpreende que a escola coloque tão facilmente em ação os grandes temas da pedagogia ideológica.

A escola é, portanto, particularmente bem apropriada a uma educação ideológica da criança, isto é, a uma educação que, de uma só vez, dissimula e justifica a dominação de classe, e, de maneira mais geral, todas as formas de injustiça e opressão sociais. Não tentamos descrever tudo o que, na escola tradicional ou nova, apresenta uma significação ideológica. Teria sido necessário que nós, com efeito, disséssemos novamente, a propósito da escola, tudo o que já dissemos ao analisar as idéias de cultura e de infância. Organizando-se institucionalmente segundo as concepções da pedagogia ideológica, a escola herda todas as significações ideológicas veiculadas por essa pedagogia. Contentamo-nos, portanto, em analisar o encontro de todas essas significações ao nível das idéias de diploma e de sociedade em miniatura, isto é, a maneira pela qual a própria escola concebe seu papel de instituição social. Vimos, então, que a idéia de clausura da escola apresentava uma significação ideológica. O argumento da clausura da escola, apresentada como necessária para proteger a criança, mascara o fato de que a escola funciona, em realidade, segundo normas que estão em continuidade com a ideologia burguesa. A escola tradicional, graças ao diploma, estabelece uma hierarquia cultural escolar dos jovens que recebe um sentido social. Essa hierarquia é considerada como exprimindo uma hierarquia natural, mas reproduz, de fato, pelo menos de maneira global, as diferenças de origem social entre crianças. Com efeito, os critérios de hierarquização cultural nada mais são que as normas da classe dominante. A escola tradicional está, portanto, em continuidade com o modo de vida e de pensamento real da burguesia. A escola nova proclama-se, ao contrário, em ruptura com as normas sociais e se empenha em se constituir, ela mesma, como sociedade ideal. Entretanto, não é seguro que essa ruptura seja tão total quanto o gostaria a escola nova; com efeito, a própria burguesia tende, cada vez mais, por razões que se relacionam à evolução econômica do capitalismo moderno, a revalorizar a iniciativa, o trabalho em equipes, a pesquisa pessoal, o sentido das relações humanas, etc. Por outro lado, e aí está, sem dúvida, o essencial, esse esforço de ruptura da escola nova com os modelos da

sociedade adulta se desenvolve num espaço escolar fechado cujas características são muito diferentes daquelas da sociedade global. Mas se se admite que a escola nova se opõe às normas de vida reais da burguesia, ela só pode considerar-se como sociedade modelo em miniatura com referência a uma concepção abstrata e individualista da vida social, concepção que é precisamente a da burguesia. A escola tradicional está em continuidade com as normas reais da vida burguesa. A escola nova está em continuidade com as normas ideais da sociedade burguesa.

A clausura da escola, justificada por argumentos pedagógicos e culturais, permite, portanto, educar a criança num meio bem apropriado ao funcionamento ideológico da educação: a cultura é aí adquirida ao abrigo das realidades sociais e das lutas sociais reais. Ou a realidade social dá origem a normas escolares que transcrevem a dominação de classe, ou então ela é pura e simplesmente colocada entre parênteses, em proveito de um meio escolar que se organiza em minissociedade ideal mas que não basta, enquanto tal, para preparar a criança para as lutas sociais reais que terá de travar mais tarde na sociedade global. A clausura cultural da escola é uma camuflagem ideológica, geralmente inconsciente, de uma clausura sócio-econômica e sócio-política. A função ideológica da escola não se tornou possível somente por sua pseudoneutralidade laica, isto é, por uma aparente abstenção religiosa e política. Repousa, mais profundamente ainda, na neutralização sócio-econômica da escola, que permite precisamente à escola pretender-se politicamente neutra. Isolada de suas raízes sócio-econômicas, a escola aparece como um meio cultural, regido por relações pessoais, domínio do ideal e do mérito individual. Mas a escola é, de fato, uma instituição social que assegura funções econômicas, sociais e políticas ligadas à dominação de classe. O isolamento da escola com relação às realidades econômicas mascara sua significação de classe por trás de seu papel cultural.

Conseqüências pedagógicas do isolamento escolar

Esse isolamento sócio-econômico da escola repercute na própria escola. Gera numerosos problemas escolares; mas estes são vividos como dificuldades pedagógicas, sem que sua origem social seja claramente denotada. A própria organi-

zação da instituição escolar como meio separado da sociedade exclui, com efeito, a juventude da vida social. Essa exclusão produz, tanto nas crianças da burguesia como nas do proletariado, um profundo sentimento de frustração, que se manifesta na contestação escolar e universitária que, em suas formas mais espontâneas, é, de, início, exigência de reconhecimento social. O estudante — e, muitas vezes, o próprio professor — se ressentem por ser colocado à parte da vida social adulta e notadamente dos circuitos sócio-econômicos. Essa frustração produz um sentimento de irrealidade da escola, de não-posse, de marginalização, e gera explosões nas quais todos os jovens se encontram unidos em face do mundo adulto. As crianças da burguesia não são as últimas a participar dessas revoltas completamente legítimas contra o *apartheid* escolar: no término, o sistema escolar funciona em seu proveito, mas, no presente, faz com que levem uma vida de excluídos econômicos, sociais e políticos. A contestação escolar das crianças da burguesia tem uma significação sócio-política, sem que com isso seja preciso colocar em paralelo conflito de gerações e luta de classes. As crianças da burguesia revoltam-se contra uma exclusão sócio-econômica que é essencial à perpetuação da dominação de classe da burguesia: mesmo que não tomem nítida consciência dos mecanismos sociais que determinam a marginalização sócio-econômica da juventude, seu protesto, objetivamente, inscreve-se no quadro da luta de classes e não pode ser reduzido a um conflito de gerações ou a uma crise de adolescência. Mas, inversamente, sua revolta não assegura que, quando tiverem saído da escola e quando se beneficiarem plenamente do funcionamento do sistema social e escolar, permanecerão aliadas do proletariado na luta de classes. Entretanto, isso não justifica o desprezo, até mesmo a denúncia, dos movimentos secundaristas e universitários pelas organizações do proletariado. O papel destas é, ao contrário, trabalhar para a tomada de consciência das causas sócio-econômicas da rejeição da juventude para fora do mundo adulto — tomando cuidado, contudo, para não adotar uma atitude dogmática e paternalista que reproduza essas relações com os adultos, contra os quais, precisamente, se revolta a juventude. As organizações do proletariado denunciam frequentemente o caráter burguês das revoltas secundaristas e universitárias, mas é quase sempre essa própria denúncia, nova forma de

recusa de todo reconhecimento social, que rejeita esses movimentos de protesto pelo lado do conflito de gerações em lugar de permitir-lhes tomar consciência de seu papel na luta de classes.

A escola, no que lhe concerne, não descobre a significação social da contestação escolar. Ao contrário, interpreta essa contestação em termos escolares e culturais, segundo o processo que encontramos constantemente, e procura remédios de ordem pedagógica. Isoladas do mundo do trabalho, as relações sociais na escola são vividas como relações escolares, e teorizadas como relações interpessoais. As explosões escolares são assim consideradas, tanto pelos professores como pelos alunos, sob o ângulo das relações entre mestres e alunos. Encarnando a instituição, o mestre representa, queira ou não, a exclusão social dos alunos. Sua posição é, aliás, tanto mais difícil quanto, mesmo que trabalhe num meio isolado da sociedade, se lhe requeira, cada vez mais, visar, antes de tudo, à socialização da criança. Nessas condições, é inevitável, por um lado, que a frustração social dos alunos se transforme quer em hostilidade com relação ao mestre, quer em indiferença total para com seu ensino e, por outro lado, que o mestre denuncie com veemência a politização da escola ou então procure sair desse vespeiro, renunciando a seu papel social e institucional em proveito do grupo de alunos. A não-diretividade, que deveria ser ajuda ativa trazida ao grupo de alunos, torna-se então atitude de fuga do professor, colocado numa situação absolutamente impossível. Todos os esforços do mestre para sair dessa situação são, se não inoperantes, pelo menos insuficientes, uma vez que não compreendeu nem fez com que os alunos compreendessem que a causa dessas dificuldades pedagógicas reside na separação entre a escola e suas bases econômicas, sociais e políticas, isto é, na dominação de classe. Não basta reintroduzir o social na escola sob a forma do grupo de indivíduos cooperando fraternalmente na classe; a frustração dos alunos encontra-se, assim, atenuada, mas a exclusão do mundo social adulto permanece, e corre o risco mesmo de ser confirmada por essa organização de uma sociedade de crianças. Também não basta desenvolver o estudo do meio ou promover um lar sócio-educativo. É preciso ainda que essas iniciativas, excelentes do ponto de vista pedagógico e cultural, não permaneçam, precisamente, pedagógicas e culturais, mas

permitam articular realmente a vida da escola com a vida social — caso em que, aliás, serão denunciadas pelas autoridades administrativas e políticas e só poderão continuar no caso de uma luta contra estas últimas.

b A IDÉIA DE SUPRESSÃO DA ESCOLA

As teses da supressão da escola

É, portanto, na medida em que é separada das realidades econômicas, sociais e políticas, que a escola preenche uma função ideológica. Tal escola, que se proclama como meio estritamente cultural, se beneficia, aliás, ela mesma, de uma organização social que instaura a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nessas condições compreende-se que a luta contra a ideologia burguesa faça nascer, no domínio pedagógico, a palavra de ordem de supressão da escola: não é preciso reformar a escola, é preciso destruí-la, pois está total e inevitavelmente a serviço da classe dominante. Por sua natureza mesma, a escola, meio intelectual separado do meio real, só pode ser ideológica, a serviço da classe dominante, de que é, aliás, cúmplice em razão de seus interesses institucionais. A escola deve, portanto, desaparecer, e deixar o lugar para uma educação por contato direto com a sociedade. Para adaptar a escola à realidade social e para que desempenhe seu papel nas lutas sociais, existe aparentemente apenas uma solução: confundí-la com o próprio meio social. Não a escola pela vida e para a vida, mas a vida como escola e como única escola.

Pois bem, não! Não estou de acordo. Penso estar perfeitamente consciente do papel ideológico desempenhado pela escola atual, tanto tradicional quanto nova. Mas a denúncia da função ideológica da escola não me basta para admitir, sem outra forma de análise, a tese da supressão da escola. Com efeito, esta última não é senão um novo avatar da ideologia pedagógica. Seu caráter ideológico, que vamos precisar, pode resumir-se na fórmula seguinte: a tese da supressão da escola imputa à própria escola uma alienação que, de fato, tem sua fonte na sociedade; mascara, portanto, por sua vez, a verdadeira fonte da alienação social, justifica a sociedade abatendo a escola, e propõe entregar a criança a um mundo social regido pelas leis da dominação de classe. Antes de

afirmarmos, sem outro esclarecimento, que é preciso destruir a escola, cumpre-nos perguntar ainda o que aconteceria se suprimíssemos simplesmente a escola e se educássemos a criança por contato direto com o meio social.

A idéia de supressão da escola pode ser sustentada a partir de dois pontos de vista, que é bom distinguir se quisermos que as coisas fiquem claras. Podemos condenar a escola porque traz prejuízo para a espontaneidade da criança, porque lhe impõe estereótipos adultos, porque empobrece a experiência da criança, porque se interpõe entre a criança e a vida. Sustentaremos, então, que há necessidade de mergulhar a criança na própria vida, de deixá-la fazer suas experiências e tirar delas suas próprias conclusões. A criança não precisa ser protegida do mundo; ela não se educa, ao contrário, senão por seus contatos com o mundo. Nessas condições, não somente a escola é inútil, mas ainda é prejudicial enquanto impede a imersão da criança na vida social, a única educativa. Mas pode-se verdadeiramente considerar que toda influência sofrida pela criança a educa? O espetáculo das desigualdades e das injustiças sociais é realmente educativo? De fato, essa tese repousa em dois postulados, aliás complementares. Ou pressupõe que a criança não tem necessidade de ser protegida do meio social porque este não é nem injusto, nem opressivo, e é, se não perfeito, pelo menos completamente satisfatório tal como é. Por conseguinte, não é necessário apresentar ideais à criança, transmitidos sob forma de modelos ou vividos na própria escola, pois a realidade social é adequada aos ideais sociais. É supérfluo insistir na significação ideológica dessa idéia. Ou então, essa tese tem uma tal confiança na criança que considera que ela é por si mesma capaz de fazer a triagem entre as influências sociais válidas e as que é preciso rejeitar. A criança é dirigida por um guia imanente, natural e providencial que só retém das influências do meio aquelas que são boas, que leva a criança em direção do seu bem, e que assegura automaticamente a adequação dos fins individuais e dos fins sociais legítimos. Encontra-se novamente aí a idéia rousseauista de Natureza cujas implicações ideológicas já analisamos. Esses dois postulados costumam sustentar-se mutuamente: a bondade natural da criança torna concebível a adequação social do real e do ideal; a perfeição social elimina todo risco de corrupção da natureza da criança. Essa tese retoma por fim as ilusões

da pedagogia nova, mas pressupondo que a sociedade ideal, que a escola nova prefigurava, já está instaurada, ou que a natureza da criança é bastante forte para resistir a toda corrupção social. Essa tese não se encontra, aliás, tal como nos escritos pedagógicos. Mas está constantemente presente no pensamento pedagógico novo, que, sem cessar, oscila entre a organização da escola como meio ideal e a afirmação de que só a vida educa e de que é preciso, portanto, tender a dissolver a escola no meio social.

Pode-se igualmente, numa segunda perspectiva, condenar a escola, considerando que é a própria escola que está na origem dos males da sociedade. Ou se pensa, com Ivan Illich²³, que a escola é a fonte essencial de divisão na sociedade, e que, arrogando-se o monopólio da educação, traz prejuízo para a comunicação entre os homens e para a vida comunitária, ou então, numa óptica mais marxista, denuncia-se uma escola que transmite a ideologia dominante e que reproduz as estruturas sociais burguesas; destruir uma escola que está a serviço da classe dominante seria dar um golpe direto na dominação de classe, suprimindo a instituição encarregada de perpetuá-la. Desta vez ainda, mesmo sob uma forma menos ingênua, tudo se passa como se a supressão da escola devesse permitir à sociedade tornar-se melhor e à criança desenvolver-se sem entraves. A criança não tem mais necessidade de ser protegida pela escola do mundo social adulto, mas, ao contrário, de ser protegida da própria escola. A fonte de corrupção já não é nem a natureza da criança, nem a corrupção social do adulto, mas a própria escola. O adulto não é mais, como na pedagogia tradicional, aquele que protege uma natureza infantil corruptível. A criança não é mais, como na pedagogia nova, aquela que não está ainda marcada pela corrupção adulta. A relação entre a criança e o adulto é agora uma relação inocente ou, pelo menos, que seria inocente se não fosse pervertida pela escola, obstáculo à comunicação social ou instrumento da difusão ideológica. Por conseguinte, a transformação social passa pela destruição da escola.

²³ Minhas críticas dirigem-se aqui contra todos os que, de forma geral, denunciam a escola como origem dos males sociais (injustiça, desigualdade, divisão, etc.). As teses de Ivan Illich caem por terra sob a ação dessas críticas. Mas elas mereceriam, além disso, uma discussão mais aprofundada, dirigindo-se à idéia de instituição, central no pensamento de Illich.

Alienação social e alienação escolar

O erro de tais teses é deslizar da idéia de que a escola é um instrumento a serviço das forças de opressão social para a idéia de que a própria escola é a fonte da opressão social. Mas, de fato, a escola não é a fonte da alienação social. A alienação nasce de condições de vida econômica e socialmente determinadas, e não da transmissão cultural. As significações ideológicas da escola não fazem senão traduzir uma organização social onde reina a dominação de classe. O que é alienante é, de início, o modo de produção econômico e as estruturas sociais opressivas que engendra, é a divisão capitalista do trabalho, é a dominação de classe. E a escola só é alienante na medida em que reflete uma alienação social que lhe preexiste. A escola não é, portanto, a fonte da alienação; é apenas um instrumento a serviço das forças sociais alienantes. Suprimir a escola não será, portanto, suprimir a própria alienação, pois a sociedade permanecerá alienante. A destruição da escola levaria a classe dominante a encontrar novamente seus modos anteriores de transmissão ideológica ou a criar outros novos. A criança seria completamente abandonada à ideologia dominante, veiculada pela família, por seu ambiente social ou pelos *mass media*. A supressão da escola não permitiria liberar uma espontaneidade natural da criança; entregaria simplesmente a criança à ideologia difusa investida em todos os estereótipos que a sociedade lhe propõe. Reforçaria mesmo o poder dos *mass media*, que são órgãos sociais de difusão da ideologia dominante mais centralizados, portanto, melhor controláveis, do que a escola, que desempenha o papel de tela deformante, a criança se encontraria diante dos fatos, apta a julgá-los e capaz de mudá-los. Na realidade, a criança seria liberada da interpretação escolar dos fatos, mas não de toda interpretação ideológica. Não existem fatos brutos, como a epistemologia o mostrou há muito tempo. Para ser observado, portanto, considerado como um fato digno de atenção, um fenômeno deve apresentar um sentido, integrar-se numa grade de interpretação. Os fatos sociais não se oferecem à reflexão da criança ou do adulto em sua pureza original, mas, ao contrário, apresentam-se com um sentido social que é determinado pela ideologia dominante. A escola não é poli-

ticamente neutra, é verdade; mas os fatos sociais tampouco o são.

A escola não é, portanto, a fonte da ideologia, da alienação, da opressão. Mas não está menos a serviço da classe dominante. A escola é uma instituição social que, por seus conteúdos e por sua organização, transmite uma ideologia que não criou. A escola, como já vimos, se proclama como meio educativo com finalidades culturais. Mas a escola não inventa a cultura (certamente não!); ordena-se a concepções culturais que são geradas pela própria sociedade, isto é, de fato, pela classe social dominante. A cultura é fenômeno social antes de ser fenômeno escolar. E, aliás, por essa razão que podemos analisar as significações ideológicas das noções de cultura e de infância antes mesmo de falar da escola. As concepções culturais ideológicas são, portanto, difundidas em toda a sociedade; não se trata, nesse caso, de obra da escola, é, antes de tudo, consequência da própria vida social, que gera as ideologias. Entretanto, isso não significa que a escola reflete passivamente a ideologia dominante que é difundida por toda a parte. A escola é uma instituição social com intenção educativa e funciona segundo suas finalidades institucionais específicas. Não se contenta, portanto, em refletir a ideologia social, o que lhe tiraria, aliás, toda utilidade verdadeira: se a escola fizesse o que faz a própria sociedade, a sociedade não teria necessidade dela. A escola transmite a ideologia dominante depois de ter-lhe dado uma forma especificamente escolar. Para torná-la melhor assimilável pelas crianças, a reduz a suas formas essenciais, a esquematiza, elabora modelos que procura exemplificar nas grandes obras ou que investe diretamente na vida da própria classe. Além disso, porque se esforça em cultivar a criança, traduz os modelos sociais veiculados pela ideologia dominante em termos culturais; os modelos sociais tornam-se modelos éticos. O que a escola, desenvolvendo-se, difundiu largamente na sociedade foi essa reinterpretação escolar da cultura, que vem confortar a ideologia cultural diretamente gerada pela própria vida social. A supressão da escola traria prejuízo ao processo de reinterpretação escolar; não destruiria a própria ideologia dominante, que se introduziria, como já o faz nos *mass media*, em outros moldes. A escola, em razão de sua finalidade educativa, dá, portanto, forma específica a uma ideologia cultural que, entretanto, ela não gera; é essa

transmutação que pôde fazer crer que a própria escola fosse a fonte da ideologia e que bastaria destruí-la para dar um golpe mortal na burguesia.

*A mediação escolar; modelos éticos
e modelos sócio-políticos*

O problema é, portanto, saber se a escola pode servir de instrumento para outra classe que não a burguesia e se pode preencher uma finalidade educativa em outro quadro que não o da dominação de classe. Será que essa alquimia no término da qual a ideologia se torna cultura escolar pode ser posta desde já a serviço do proletariado? E deveria inevitavelmente subsistir numa sociedade sem classes?

O papel da escola é estabelecer uma mediação entre a criança e o mundo adulto. Essa mediação é, de início, de ordem técnica. O simples contato da criança com o mundo adulto não lhe permite adquirir as técnicas de base (leitura, escrita, cálculo, mas também técnicas musicais, estéticas, corporais) e os conhecimentos fundamentais que lhe serão necessários em toda a vida social, mesmo liberada da dominação de classe. Era essa a tarefa destinada à escola quando ainda era concebida apenas como um lugar de instrução e não como um meio que visava à educação integral da criança. Existe aí uma função cultural não-ideológica da escola. A escola, nesse sentido, tem valor liberador, pois a ignorância das técnicas e dos conhecimentos de base é uma impotência social que se volta sempre em proveito dos exploradores — os operários imigrados, por exemplo, bem o sabem.

Deve-se, portanto, considerar que a escola é liberadora enquanto lugar de instrução e alienante enquanto meio educativo, e restringir o papel da escola à instrução? Essa solução é tentadora e não é inconcebível. Numa sociedade onde reinaria o que se pode chamar uma educação política permanente, onde os próprios adultos estariam engajados numa constante revolução cultural, as crianças se educariam participando da vida social. A ação pedagógica seria então substituída pela ação política, tomada a cargo pela comunidade inteira, que não excluiria a juventude dos debates políticos. Aproximar-nos-íamos, assim, de um meio social em si educativo que, como vimos, poderia justificar a supressão

da escola²⁴. Entretanto, nossas sociedades não estão ainda aí. Além disso, mesmo nesse caso, ainda seria necessário que os adultos, especializados ou não, explicassem claramente aos jovens a significação dos conceitos políticos utilizados. Mesmo que a ação pedagógica se tornasse ação política investindo dela a própria sociedade, uma mediação pedagógica continuaria necessária para que a juventude pudesse participar da vida política.

Mas abandonemos a utopia e retornemos à realidade de nossas sociedades. A mediação técnica entre a criança e o mundo adulto não basta. Uma mediação sócio-política é também necessária. Toda sociedade elabora modelos e ideais que, por mais ideológicos que sejam, se tornam elementos importantes da realidade social, uma vez que os homens os invocam para justificar ou denunciar a sociedade existente. Não se pode compreender o funcionamento de uma sociedade sem conhecer esses modelos e esses ideais. Melhor: todo esforço de transformação da sociedade pressupõe necessariamente que nos refiramos a eles. Não se transforma a sociedade para fazer dela qualquer coisa, mas para aproximar a realidade social de certos ideais. Denunciar a opressão, a injustiça, a desigualdade, é ainda referir-se a ideais. Não se deve, é claro, cair novamente no idealismo, modo de pensar gerador de ideologias, considerando que as idéias conduzem o mundo. Os ideais não são o objeto de escolhas abstratas e intemporais por parte de uma única pessoa. Traduzem a tomada de consciência de certa situação de classe. Mas essa tomada de consciência, como bem o viu Marx, não é um epifenômeno sem eficácia social. Lutando por ideais, os homens se batem para transformar sua situação de classe. Mas, para transformar essa situação de classe, é preciso ainda que tomem consciência e que traduzam essa tomada de consciência em ideais. Nenhuma educação pode, portanto, abster-se da referência a ideais. Mesmo as sociedades ditas primitivas, nas quais a educação se faz por contato direto com a sociedade, organizam cerimônias de iniciação que têm por objetivo inculcar os ideais sociais, confundidos com os ideais religiosos, aos adolescentes do sexo masculino. Com efeito, os ideais não se encontram diretamente na sociedade. No

²⁴ Talvez seja isso o que se passou durante a revolução cultural chinesa, que, precisamente, tinha fechado as escolas. Mas é preciso ser muito prudente sobre esse ponto, por falta de informações suficientes.

contato da vida social, a criança pode perceber realidades que sofrem a influência dos ideais da sociedade, ou de uma classe social, mas não pode tomar consciência desses próprios ideais, com sua exigência de absoluto e sua coerência. A reflexão sobre os ideais e os modelos de uma sociedade pressupõe uma mediação.

É essa mediação que a escola tradicional ou nova põe em ação quando se institui como meio de educação integral²⁵. Não podemos reprovar a escola por propor modelos à criança, a não ser em nome de uma pseudo-espontaneidade da criança: ao contrário, uma de suas tarefas fundamentais está em saber se deve ajudar a criança a integrar-se no mundo adulto. Quer transmita modelos à criança ou procure fazê-la viver uma vida social modelo na classe, a escola desempenha seu papel de mediação cultural. Mas a escola atual propõe à criança modelos sócio-políticos que camufla em modelos éticos: é nisso que é ideológica, e não enquanto veicula modelos. Os modelos culturais e escolares têm uma significação social; mas a ideologia cultural transforma-os em modelos de vida individual, de elevação em direção ao Absoluto, de atualização da natureza humana, de realização do Homem, de luta contra a corrupção, de combate contra si mesmo. A solidariedade entre burgueses, ou entre proletários, torna-se fraternidade humana universal; a liberação em relação à opressão, liberdade absoluta de um Ego tão inefável quanto profundo; o trabalho humano, criatividade fundamental das pessoas. De maneira geral, a luta contra as formas sociais de opressão e injustiça é transmutada em luta contra a corrupção da natureza humana. Desembaraçar-se da ideologia não é rejeitar todo modelo educativo, é sair da ética para devolver seu sentido sócio-político aos modelos.

A pedagogia ideológica é uma pedagogia da essência humana ameaçada pela corrupção. É preciso elaborar uma pedagogia não-ideológica, concebida como uma pedagogia da

²⁵ Essa idéia de mediação será precisada no próximo capítulo. Na pedagogia tradicional, é o adulto que é mediador entre a criança e os modelos éticos propostos pelo adulto. Na pedagogia nova, é o grupo que é mediador entre a criança e os modelos relacionais ilustrados pela vida do grupo. Penso: por um lado, que o adulto e o grupo devem, todos dois, desempenhar um papel mediador, e, por outro lado, que os modelos não devem ser nem puramente éticos, nem simplesmente relacionais, mas verdadeiramente sócio-políticos.

luta de homens concretos contra formas sociais determinadas de opressão. Os modelos transmitidos à criança, ou melhor, elaborados pela criança com a ajuda (indispensável) do adulto, não devem mais visar à pureza de uma natureza humana de fato inexistente, mas à liberação concreta do homem confrontado com o mal social gerado pela dominação de classe. A escolarização é alienação quando o sentido social dos modelos propostos à criança é camuflado por trás de uma significação ética. Nessas condições, os modelos, quer os da pedagogia tradicional, quer os da pedagogia nova, abrem caminho para uma ascese pessoal e não para a luta social. A mediação cultural entre a criança e o mundo adulto, mediação que, repitamo-lo, é necessária, toma, ela mesma, a forma ideológica da clausura escolar: sob pretexto de organizar um mundo na medida da criança, a escola isola a juventude das realidades sociais e cria um meio que está, de fato, em continuidade com as normas da classe dominante. A mediação é liberação; a clausura é alienação. Quando a escola deixa de ser meio de mediação para tornar-se meio fechado, torna-se imediatamente ideológica. Ela nunca o é, aliás, totalmente, pois o funcionamento ideológico da escola não é absolutamente sem falha. A criança é um ser social, que não se deixa reduzir sem resistência a uma pessoa ética. Acontece-lhe, às vezes, e mesmo bastante freqüentemente na escola nova, a qual lhe deixa grandes possibilidades de expressão, utilizar a escola como meio de mediação, isto é, nela exprimir o que, para ela, é socialmente importante e nela colocar questões concernentes à realidade social. Nesse sentido, as idéias proletárias aparecem ocasionalmente na escola. A escola é organizada para servir à ideologia dominante, mas a luta de classes não deixa de ter ecos escolares. Entretanto, as questões sociais da criança são quase sempre recuperadas numa perspectiva cultural que é a da classe dominante: fazer a criança compreender a necessidade da disciplina (pedagogia tradicional) ou da solidariedade humana (pedagogia nova). Quer a greve seja explicada pela ação de líderes subversivos, como na maioria dos manuais de leitura, quer ilustre a solidariedade dos pobres, acaba sempre por servir de pretexto para uma lição de moral, reacionária ou progressista.

Fazer a escola sair da ideologia será repensá-la na perspectiva da luta de classes, fazer dela um meio de mediação

entre a criança e um mundo social adulto em que reina a dominação de classe, mas em que também se desenvolvem lutas de classe. Não se trata apenas de modificar os conteúdos transmitidos pela escola; não é somente por seus conteúdos mas também por sua organização e por seu modo de relação com a sociedade que a escola é ideológica. Vimos que esses três elementos estão ligados: isolada da sociedade, a escola organiza-se, reinterpretando em termos institucionais a cultura ideológica que, além disso, transmite. Mas não bastará repensar a escola. Será preciso também elaborar uma concepção da cultura e da criança que rompa com a da pedagogia ideológica. São essas grandes linhas de uma pedagogia não-ideológica que vou agora tentar esboçar.

CAPÍTULO 5

ESBOÇO DE UMA PEDAGOGIA NÃO-IDEOLÓGICA

A. Introdução: o objetivo deste capítulo

Tentei mostrar até aqui em que a pedagogia é ideológica. Ai está o objetivo principal deste livro: precisar a significação política da educação estudando a camuflagem ideológica dessa significação nas teorias pedagógicas. Eu poderia parar por aí, pois o estudo crítico que projetei terminou agora. Entretanto, toda análise crítica apóia-se em critérios implícitos de julgamento, que é necessário explicitar para que essa crítica não seja simplesmente negativa, mas possa ser a base de uma elaboração teórica positiva. Analisando a maneira pela qual a pedagogia, seja ela tradicional ou nova, concebe a cultura, a infância e a escola, introduzi certas idéias, que correspondem a outra concepção da cultura, da infância e da escola. São essas idéias que vou esforçar-me por precisar neste capítulo, apresentando-as sob sua forma positiva, enquanto até aqui só as utilizei como instrumentos críticos.

Vamos, portanto, encontrar novamente os grandes temas que estudamos precedentemente, mas repensados no quadro de uma pedagogia a que chamarei, de maneira negativa, pedagogia não-ideológica, ou, de maneira positiva, pedagogia social. Meu objetivo não é elaborar um novo sistema pedagógico, mas apresentar outra maneira de abordar os problemas pedagógicos.

Oporei:

- a cultura como construção de uma personalidade social à cultura como atualização da natureza humana e luta contra uma corrupção metafísica e ética;

- a criança como parceira social num mundo social adulto à criança como encarnação de características metafísicas, positivas ou negativas;
- a escola como meio educativo ligado às lutas sociais, à escola como espaço socialmente fechado e meio unicamente cultural.

Entretanto, o procedimento deste capítulo não reproduzirá estritamente o que segui antes. A pedagogia ideológica se ordena a conceitos filosóficos; era preciso, portanto, estudar, de início, sua concepção da cultura, depois da infância e da escola. A perspectiva central de uma pedagogia não-ideológica deve, ao contrário, ser a da socialização da criança no meio social adulto. É preciso, portanto, de início, determinar os fins sociais que servirão de base para os fins educativos. É necessário, em seguida, precisar qual é a condição social da criança. O encontro entre essas finalidades sociais educativas e uma concepção da criança como indivíduo social permitirá reinterpretar a cultura como desenvolvimento social da criança. Enfim, depois de termos explicitado o sentido da educação, poderemos nos perguntar o que poderla ser a escola. Estudarei, portanto, sucessivamente:

- os fins sociais da educação,
- a criança na sociedade adulta,
- a cultura como construção de uma personalidade social,
- a escola em suas relações com a realidade social.

B. As finalidades sociais da educação

a É PRECISO DETERMINAR FINS EDUCATIVOS; ESTES SÓ PODEM SER FINALIDADES DE CLASSE

A educação é um fenômeno social, e suas finalidades devem ser, elas mesmas, sociais. Para prová-lo, temos de responder, de início, a duas perguntas preliminares. É legítimo fixar fins para a educação? Os fins educativos devem ser sociais? Poderemos, em seguida, proceder à determinação dos fins sociais da educação.

Tende-se, cada vez mais, a passar em silêncio pelo problema dos fins da educação, e a considerar somente o dos métodos. Afirma-se, por exemplo, o valor intrínseco da expressão oral, da matemática moderna, do ensino científico, do método global de aprendizagem da leitura, da vida comunitária, da leitura dos grandes autores, etc., sem que tais juízos se refiram a objetivos pedagógicos claros. Esses objetivos existem; nós os encontramos em nossa análise das teorias pedagógicas. Mas, muito freqüentemente, os métodos que lhes correspondem são adotados por mestres que não têm uma visão clara das finalidades que dão seu sentido a esses métodos.

O exemplo do texto livre e o do trabalho em grupo são particularmente significativos. A utilização do texto livre, nascido nas classes Freinet, é hoje muito largamente difundida na escola primária francesa. Para Freinet, o texto livre permite à criança escrever o que quer, quando o quer, para comunicá-lo a quem quiser. Adotado em classes que funcionam segundo os princípios da pedagogia tradicional, o método do texto livre sofreu transformações bem curiosas: ou o texto livre torna-se um texto obrigatório com tema livre (perplexas, as crianças retomam, aliás, geralmente, um tema proposto por um mestre numa classe precedente!), ou então a criança se submete à redação de um número dado de textos livres num período determinado, ou ainda os textos livres tornam-se sistemática e unicamente os suportes de uma atividade ortográfica e gramatical. No final, chega-se a uma concepção totalmente contraditória do texto livre, como a de um professor primário que diz para seus alunos: "Vocês me farão um texto livre para amanhã, se possível sobre o outono"! Desconectado dos objetivos educativos a que visa, o método do texto livre torna-se qualquer coisa, é utilizado para tudo e para nada, e acaba por não ser mais do que uma trapaça pedagógica da liberdade.

Dá-se o mesmo com o trabalho de grupo. Este constitui um instrumento pedagógico importante e eficaz, mas é preciso ainda saber utilizá-lo. Só tem sentido na medida em que representa uma colocação em comum de esforços individuais de pesquisa e de realização. Vi um professor primário distribuir formas geométricas a seus jovens alunos reunidos em vários grupos, formular-lhes um problema, deixá-los procurar, depois fazer uma criança dirigir-se ao quadro-negro,

ouvi-la durante 30 segundos e, vendo que ela se enganava, tomar-lhe o giz e resolver ele mesmo o problema diante das crianças, numa aula de um quarto de hora, tão dogmática quanto se pode imaginar: ele acreditava de boa fé praticar não só o método do trabalho em grupo, mas ainda o do tatear experimental e o da matematização de situações concretas!

Diante das atuais reformas pedagógicas, os professores falam freqüentemente de modas: moda dos pictogramas e da psicomotricidade na escola maternal, moda do tatear e do trabalho em grupo na escola primária, moda do diálogo e da abertura para a atualidade na escola secundária. Estão, ao mesmo tempo, errados e com razão. Errados, pois essas reformas correspondem a progressos no conhecimento teórico das crianças e dos adolescentes e na reflexão pedagógica sobre as disciplinas que lhes ensinamos. Certos, pois se os introduzimos sem referência aos objetivos pedagógicos a que visam e sem formação correta dos mestres, essas reformas efetivamente são apenas modas.

Essa tendência lamentável a utilizar métodos pedagógicos sem determinar as finalidades educativas às quais correspondem não se explica somente por um fenômeno de moda, pela insuficiência da formação contínua dos professores, e pela evolução rápida dos conhecimentos e das práticas pedagógicas. Traduz mais profundamente a impossibilidade de determinar fins educativos sobre os quais todo o mundo possa pôr-se de acordo. Existe aí um fato característico de nossa época. Por toda a duração da história da educação, produziram-se crises sociais e pedagógicas que assistiram ao requestionamento dos fins da educação e ao confronto entre inovadores e tradicionalistas. Platão, Isócrates e os sofistas opõem-se à educação grega tradicional, e se afrontam entre si; acontece o mesmo com Rabelais e Montaigne em face dos escolásticos, com Rousseau com relação à pedagogia elaborada pelos jesuitas e adotada por Rollin, com a pedagogia nova do fim do século XIX e dos inícios do XX com relação à pedagogia do século XIX¹. Mas tratava-se sempre de oposições entre pedagogos que consideravam que os fins pedagógicos que defendiam eram preferíveis a outros. O desacordo relacionava-se ao conteúdo dos fins educativos, mas nenhum

¹ Já em *As Nuvens* de ARISTÓFANES, o Raciocínio justo defende "a antiga educação" (955), enquanto o Raciocínio injusto defende "a nova educação" (935) (Budé, Les Belles Lettres, 1972), pp. 204 ss.

duvidava que não fosse possível e necessário determinar fins educativos. Hoje, ao contrário, é a possibilidade mesma de fixar para a educação fins precisos que traz problema. Determinar fins educativos não é trazer escandalosamente prejuízo para a espontaneidade da criança? Não é imobilizar a educação numa época onde todas as coisas evoluem e onde, como o queria Dewey, o único fim da educação não pode ser senão sempre mais educação? Não é, em outra perspectiva, tornar-se prisioneiro de fins educativos que são opressivos, uma vez que exprimem as necessidades da classe dominante? Essa desconfiança a respeito de todo fim educativo é nova e caracteriza bem a incerteza que, atualmente, pesa sobre todos os aspectos da educação. Traduz uma crise de sociedade mais ainda do que uma crise pedagógica. A sociedade burguesa tem agora tão pouca confiança em seus próprios valores, cujas significações ideológicas se tornam cada vez mais transparentes, que não ousa mais apresentá-los claramente como ideais pedagógicos. Nessas condições, adotam-se como objetivos pedagógicos finalidades educativas que têm o acordo de todos apenas porque são tão gerais que não levam a nada. É preciso desabrochar a criança, socializá-la, formar seu espírito crítico, desenvolver todas as suas faculdades, etc. Todo o mundo está de acordo com essas afirmações, mas essa unanimidade só é possível porque esses objetivos são completamente ambíguos. Fala-se de desabrochamento da criança como se sua felicidade não dependesse de suas condições sociais reais de existência. Quer-se socializá-la, mas não se precisa em que tipo de sociedade se quer integrá-la. Pretende-se formar seu espírito crítico, mas sem indicar em que dominios se deve exercer esta crítica. Afirma-se que ela deve desenvolver todas as suas faculdades, mas não se diz para fazer o quê. Enquanto nos ativermos a finalidades educativas tão gerais, será impossível determinar objetivos pedagógicos que tenham um valor operatório qualquer. Mas, desde que se determinem os fins da educação, o acordo desaparece e as divergências pedagógicas, sociais e políticas reaparecem. Ou os fins educativos são gerais, inoperantes e universalmente recebidos, ou, então, são particulares, operatórios e sempre contestados. Por conseguinte, deixa-se à sombra o problema dos fins educativos e atrai-se toda a atenção sobre o problema dos métodos pedagógicos e das condições de funcionamento da escola.

Mas, durante esse tempo, continua-se a educar e a escolarizar as crianças. Ora, essa educação, familiar, escolar, social, é ordenada a certos fins. Transmite à criança modelos, conhecimentos, maneiras de pensar, de exprimir-se, de viver, que, mesmo se não são explicitamente apresentados como fins da educação, não são menos seus objetivos realmente atingidos pelo sistema educativo. Ora, esses objetivos, como vimos, traduzem, antes de tudo, as normas e as necessidades da classe dominante. Atualmente, os fins reais da educação são os que correspondem aos interesses da burguesia; sem dúvida, as outras classes sociais tiram também certos benefícios do processo educativo, mas as instituições educativas estão prioritariamente a serviço da classe dominante. Por isso, o ceticismo generalizado no que concerne aos fins da educação também serve aos interesses da burguesia. Esta continua a atingir seus fins educativos reais, mesmo se é obrigada a ser mais discreta no que tange a seus fins ideais. Todo niilismo pedagógico volta-se em proveito dos que detêm realmente as alavancas de comando do sistema educativo. Tudo se passa como se, depois da denúncia da cultura e da pedagogia burguesas, nos encontrássemos diante de um deserto. A pedagogia tradicional está a serviço da burguesia; a pedagogia nova é recuperada pela burguesia; a supressão da escola favoreceria, também ela, a burguesia: parece que estamos num impasse e que somos obrigados a nos ater à denúncia incessantemente renovada das reformas pedagógicas da burguesia.

Mas, de fato, só chegamos a esse impasse porque procuramos definir fins educativos universais, fazendo abstração da luta de classes. Se considerarmos o problema dos fins da educação na óptica do humanismo clássico, permaneceremos sempre prisioneiros de uma pedagogia ideológica que se voltará inevitavelmente para a vantagem da classe dominante. Devemos, portanto, parar de determinar os fins da educação com referência ao Homem. Toda definição abstrata dos fins educativos servirá à burguesia que, precisamente, mascara as condições de vida sociais e reais dos homens por trás de uma idéia abstrata do Homem. Quer fixemos como objetivo o homem disciplinado, respeitoso, racional, da pedagogia tradicional, ou a pessoa livre, espontânea, criativa, da pedagogia nova, não sairemos da pedagogia ideológica enquanto não tivermos levado em consideração a situação

social concreta dos homens. Temos de determinar explicitamente fins educativos, pois a ambigüidade dos objetivos pedagógicos permite mascarar a significação social real dos fins atualmente atingidos por um sistema educativo a serviço da classe dominante. Esses fins, para não serem abstratos, e, portanto, recuperados pela ideologia burguesa, devem refletir um ponto de vista de classe. A educação deve tornar-se um instrumento social a serviço do proletariado. Nas condições atuais, isso significa que o proletariado deve esforçar-se por utilizar a educação como arma, na luta que trava contra a burguesia. Os fins educativos são fins de classe. Eles o são atualmente para a burguesia, que mascara seus objetivos de classe por trás das referências à natureza humana. Eles o devem tornar-se para o proletariado, que deve teorizá-los explicitamente como tais.

II A PSICOLOGIA DA CRIANÇA NÃO PODE DEFINIR OS FINS DA EDUCAÇÃO

Mas, colocar fins educativos que sejam fins sociais de classe não é desconhecer a especificidade infantil e desprezar com demasiada facilidade o fato de que o desenvolvimento da criança passa por certas etapas? Não é preciso fundar a pedagogia na psicologia da criança antes que nas lutas sociais dos adultos? Não é preciso respeitar, antes de tudo, o ritmo de desenvolvimento da criança?

Cumprе desconfiar dos argumentos que enaltecem a inocência, a espontaneidade, e mesmo a especificidade da infância. Alguns se recusam, em nome da inocência e da espontaneidade da criança, a exercer sobre ela uma ação sócio-política qualquer; essa abstenção abandona, de fato, a criança, como vimos, à influência dos modelos veiculados pela ideologia dominante.

O argumento que se apóia sobre o desenvolvimento progressivo da criança merece, ao contrário, ser levado em consideração. Não se pode efetivamente educar a criança sem levar em conta seu ritmo de desenvolvimento. Mas é preciso ainda ter bastante consciência de que a utilização desse argumento é muitas vezes suspeita. Opor o respeito à criança às tentativas de orientação sócio-política da educação é esquecer a atual prática educativa. Por um lado, a criança recebe hoje uma educação sócio-politicamente orientada

pelas normas e pelos interesses da burguesia; atribuir fins anticapitalistas à educação não é introduzir a política na educação, mas opor outros fins políticos aos fins políticos atuais. Por outro lado, a educação dada atualmente à criança não respeita absolutamente o ritmo de desenvolvimento da criança. Cerca de um quarto dos alunos repete seu primeiro ano de escolaridade primária, 55% dos alunos estão com atraso de pelo menos um ano quando chegam ao segundo ano do curso médio, isto é, no fim de seus estudos primários (e, entre eles, 15% têm dois anos ou mais de atraso). A escola primária não respeita, portanto, o ritmo de desenvolvimento da criança. Mas, além disso, age de forma desigual sobre as crianças. Estão com atraso de pelo menos um ano C.M.2 *: 73% dos filhos de operários agrícolas, 59% dos filhos de agricultores, 64% dos filhos de operários, 49% dos filhos de comerciantes e de artesãos, 52% dos filhos de empregados, 29% dos filhos de executivos de nível médio, 31% dos filhos de industriais e de pessoas que exercem profissões liberais, 24% dos filhos de executivos de nível superior². Não somente a educação atual não segue o ritmo de desenvolvimento da criança, mas ainda ela não pode segui-lo, pois, como vimos, a seleção pela idade é essencial ao funcionamento de um sistema escolar que pretende destacar uma "elite" da massa das crianças. Aliás, é de uma forma abstrata, e completamente ideológica, que se fala de ritmo de desenvolvimento da criança: as percentagens citadas mais acima mostram que esse ritmo não é único e que depende das condições sociais de vida da criança. O argumento segundo o qual é preciso respeitar o desenvolvimento da criança serve muitas vezes para camuflar ideologicamente o fato de que esse desenvolvimento se desenrola em condições sociais desigualitárias.

Mas será que, por isso, teremos de ignorar com soberba os trabalhos de Piaget, Freud, Wallon, Gesell, etc., como tendemos um pouco demasiado a fazê-lo quando abordamos os problemas pedagógicos de um ponto de vista sócio-político? Não se trata disso; não é sério, nem científica, nem política-

* Segundo ano do curso médio. (N. da T.)

² C. BAUDRIOT e R. ESTABLET, *L'Ecole capitaliste en France* (op. cit.), pp. 196-97. Esses números já datam de 1962, mas parece que a situação não evoluiu significativamente desde então. Por exemplo, a percentagem de repetições no C.P. (*Cours Primaire*) permanece surpreendentemente estável, em cerca de 25%.

mente, desembaraçar-se de Piaget, afirmando, com tanto mais segurança quanto menos provas se trazem, que está "ultrapassado". Os trabalhos dos psicólogos da criança são criticáveis neste ou naquele ponto, mas não é rejeitando-os em bloco que faremos sair a pedagogia da ideologia. Se queremos atingir os fins educativos que fixamos, é importante, ao contrário, compreender bem qual é a significação pedagógica dos estudos de psicologia da criança.

Os fins educativos devem ser fins sociais, pois não *podem* ser senão fins sociais. Mesmo que pretendamos fundar a educação nos interesses e nas reações da criança, damos-lhe bases sociais, pois os interesses e as reações da criança são, eles próprios, fenômenos sociais. A escolha não está, portanto, entre respeitar a criança ou fixar fins sociais para a educação, mas entre adotar fins sociais implícitos e camuflados por trás da idéia de natureza infantil, ou determinar explicitamente esses fins sociais. Mas isso não significa que se possa atingir não importa que fins em não importa que condições e em não importa que idade. O problema da educação é o seguinte: o que deve tornar-se a criança? o que ela é atualmente, do ponto de vista fisiológico, psicológico e social? que meios devemos empregar, levando em conta o que a criança é atualmente, para atingir os objetivos pedagógicos que nos fixamos? O conhecimento da psicologia da criança não permite determinar os fins da educação. Ele também não é suficiente, só ele, para definir o procedimento pedagógico³. Mas é essencial para traduzir os fins sociais em fins propriamente pedagógicos. A determinação dos objetivos fundamentais da educação, que são sociais, não depende da psicologia da criança. Mas a elaboração de fins educativos pressupõe a tradução dos objetivos sociais em termos pedagógicos, tradução que é esclarecida e depurada pelo conhecimento da psicologia da criança.

É preciso ainda utilizar a psicologia da criança com prudência.

Com efeito, a psicologia estuda frequentemente o desenvolvimento da criança com referência ao comportamento adulto, considerado como norma ou como estado de equi-

³ "A pedagogia moderna não se originou, de modo algum, da psicologia da criança, da mesma forma como os progressos da técnica industrial são provenientes, passo a passo, das descobertas das ciências exatas." PIAGET, *Psychologie et Pédagogie* (Denoël, 1969), pp. 211-12.

brio. Para Piaget, por exemplo, o desenvolvimento intelectual da criança tende para a inteligência formal, característica do adulto. Da mesma forma, Freud considera a sexualidade genital heterossexual como objetivo do desenvolvimento sexual da criança. Por razões de maturação fisiológica, a inteligência formal só pode aparecer depois de uma inteligência intuitiva, a seguir operatória concreta, e a sexualidade genital heterossexual só se manifesta depois do desenvolvimento de tendências sexuais isoladas. Por isso, o estudo genético do desenvolvimento intelectual e do desenvolvimento sexual não é "falso". Mas é preciso ainda compreender que esses desenvolvimentos nada têm de inelutáveis e não tendem "naturalmente" para a inteligência operatória formal ou para a sexualidade genital heterossexual. Aí onde a sociedade privilegia essas formas de inteligência e de sexualidade, estas só aparecem efetivamente no término do desenvolvimento descrito por Piaget, e por Freud. Mas todas as sociedades não concedem tanta importância quanto as nossas à inteligência formal e à sexualidade genital heterossexual. Considerar essas formas de inteligência e de sexualidade como estados de equilíbrio para os quais tende o desenvolvimento intelectual e sexual da criança não é trazer prejuízo para o rigor científico, pois efetivamente, em nossas sociedades, essas formas constituem normas de maturidade. Mas trata-se, nesse caso, de normas sociais, que a psicologia da criança traduz, mas também reforça, dando-lhes um estatuto científico. Considerar a inteligência formal e a sexualidade genital heterossexual como estados de equilíbrio "naturais" do comportamento humano é ser de novo vítima da ideologia, colocando na conta da natureza comportamentos que só são normativos na medida em que são socialmente privilegiados.

De maneira mais geral, temos de nos lembrar de que o comportamento da criança jamais depende unicamente de fatores fisiológicos. É exato que o desenvolvimento intelectual passa por certos estágios. Mas a rapidez desse desenvolvimento depende das incitações que a criança encontra em seu meio social — observação cuja importância compreendemos quando nos lembramos do uso que a pedagogia escolar faz da noção de idade. A psicologia estuda uma criança que vive em condições pedagógica e socialmente determinadas. Não se lembrar é ser, de novo, vítima de um modo de pen-

samento ideológico, apresentando como natural e universal a influência de fatores psicológicos que, de fato, dependem do modo de educação e do ambiente social da criança. Um dos exemplos mais interessantes a esse respeito é o do "estágio fálico" de Freud. Para Freud, a sexualidade infantil passa, entre o estágio sádico-anal (um a três anos aproximadamente) e o estágio pré-genital (por volta de cinco-seis anos), por um estágio fálico. As crianças, meninos ou meninas, consideram que existe apenas um único sexo, no sentido fisiológico do termo, o falo, e que as mulheres não têm sexo, são castradas; o que leva à desvalorização das mulheres e a uma valorização dos homens. Não se trata de dizer que Freud enganou-se. Pode-se pensar que essa reação existe nas crianças, ainda atualmente. Mas é esse um momento inevitável de todo desenvolvimento sexual, ou a manifestação, no plano da sexualidade, da inferiorização social da mulher? Se se apresenta como natural um estágio do desenvolvimento sexual que traduz, de fato, no domínio da sexualidade, um fenômeno de opressão social, justifica-se ideologicamente essa opressão.

A psicologia da criança opera, portanto, escolhas metodológicas que estão ligadas ao quadro social em que é elaborada. Além disso, estuda uma criança já influenciada por sua experiência e seu ambiente social. Nessas condições, não é possível esperar da psicologia da criança que determine fins educativos que tenham um valor social que se impõe a todos. A psicologia da criança pode nos ajudar a traduzir os fins sociais da educação em fins propriamente pedagógicos, mas não pode fundar os fins da educação.

c CRÍTICA A DURKHEIM E À IDÉIA DE SOCIEDADE

Devemos, portanto, atribuir fins à educação e esses fins devem ser sociais. Além disso, numa sociedade onde reina a luta de classes, esses fins sociais terão necessariamente uma significação de classe. Cumpre-nos levantar aqui a ambigüidade sócio-pedagógica herdada de Durkheim. Durkheim teve o grande mérito de salientar o caráter social dos fins da educação. "Cada sociedade, considerada num momento determinado de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível. É inútil acreditar que podemos educar

nossos filhos como queremos⁴." Mas, em Durkheim, a Sociedade torna-se, por sua vez, um absoluto, um todo monolítico que tem um valor sagrado e exerce sua influência educativa pela transmissão das representações coletivas. Por conseguinte, os fins da educação são sociais, mas escapam, ao mesmo tempo, a toda contestação, pois a Sociedade impõe-se ao indivíduo⁵.

Mas, de fato, a sociedade não é una e indivisível. É dividida em classes e em grupos, e é agitada por numerosos conflitos. Essas divisões e esses conflitos repercutem ao nível da determinação dos fins sociais da educação. Não há um, mas vários sistemas de fins educativos. Pretender que a sociedade tenha um sistema único de educação, que se impõe a todos os indivíduos, é, de fato, privilegiar os fins educativos da classe dominante considerando-os como os únicos válidos. Os fins educativos exprimem, em realidade, os interesses das classes sociais e dos grupos sociais. Se essas classes ou esses grupos são engajados numa luta irredutível, é impossível levar novamente esses fins para a unidade, mesmo que, às vezes, se destaquem certas convergências.

Temos, portanto, de escolher. Definir os fins educativos é definir, ao mesmo tempo, a sociedade, a cultura e o homem que se quer promover. Educar é realmente, como o quer a pedagogia ideológica, cultivar a criança para dela fazer um homem. Mas não se trata de atualizar no indivíduo uma natureza humana considerada como universal. Cumprir e renunciar ao universalismo abstrato dos fins da educação. Toda imagem do homem é uma imagem social. Fixar fins para a educação é escolher um tipo de homem, portanto, de homem social, portanto, de sociedade. Elaborando fins educativos, opta-se por um modelo, ao mesmo tempo, do homem e da sociedade. Essa escolha não é abstrata e intemporal. Há tantas escolhas possíveis quanto classes e grupos em conflito, pois a determinação dos fins pedagógicos exprime esses conflitos. Existe, portanto, uma luta social para impor fins educativos. Essa luta não deve mais ser travada em nome de outra concepção metafísica da criança e da pessoa humana, como o faz a pedagogia nova, mas em nome de outra imagem social da criança, da cultura e da sociedade.

⁴ DURKHEIM, *Education et Sociologie* (PUF, 1968), p. 35.

⁵ Essa concepção reforça evidentemente a idéia de laicidade.

Tentarei precisar dentro em pouco o que poderia ser essa concepção da criança e da cultura. Mas vou, de início, tentar indicar quais são os principais problemas colocados pela elaboração, numa perspectiva de luta contra a sociedade burguesa, de uma imagem da sociedade que permita definir os fins sociais essenciais da educação.

d A DETERMINAÇÃO DOS FINS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO: PROBLEMAS

Pedagogia social e pedagogia burguesa

É preciso opor a uma pedagogia ideológica, que camufla as realidades sociais e justifica assim a opressão, a desigualdade e a injustiça, uma pedagogia que leva verdadeiramente em conta a dimensão social da educação. Teoricamente, essa pedagogia social poderia ser uma pedagogia burguesa, elaborada com referência aos fins educativos perseguidos pela burguesia. Mas, praticamente, a construção de uma pedagogia ao mesmo tempo não-ideológica e burguesa é hoje impossível. A burguesia exerce sobre as outras classes sociais, e, antes de tudo, sobre o proletariado, uma dominação que reflete estruturas econômicas opressivas e desigualitárias. Portanto, das duas uma. Ou os fins educativos burgueses mascaram essa dominação, e são ideológicos, ou então o exprimem, e são cínicos; nesse caso, aparecem como opressivos, o que pressupõe que a burguesia renuncia a sua dominação ideológica para não mais fundar seu poder senão na violência e na repressão. Ou a pedagogia burguesa é ideológica, ou então é social, mas deixa aparecer claramente seu caráter opressivo.

Não é preciso acreditar que esta última possibilidade seja apenas hipotética. Houve época em que a burguesia, confiante em suas forças e em seus ideais, afirmava clara e ingenuamente que não era preciso educar o povo. Justificava suas concepções pedagógicas de uma forma ideológica, mas não colocava menos a divisão social e burguesa do trabalho como princípio pedagógico fundamental — e isso sem nenhum complexo. Não será inútil citar aqui alguns textos que mostram que a burguesia assumia, no século XVIII, esses objetivos pedagógicos de classe que se redescobrem hoje.

— Abade Fleury (1686). "Vocês nasceram no campo, nele permaneçam: trabalhem o campo de seus pais; ou se não o deixaram para vocês, sirvam um senhor, trabalhem durante o dia, aprendam um ofício; negociem, se tiverem meios para isso, escolham alguma profissão que os faça subsistir honestamente: e deixem os estudos para os que têm tempo, são ricos, ou não se preocupam em sê-lo⁶."

— La Chalotais (1763). "O bem da Sociedade requer que os conhecimentos do povo não se estendam mais além de suas ocupações. Todo homem que vive além de seu triste ofício jamais o desempenhará com coragem e paciência. Entre a gente do povo, praticamente, só precisam saber ler e escrever aqueles que vivem dessas artes ou aqueles a quem essas artes ajudam a viver⁷."

— Voltaire (1766). "É conveniente que o povo seja guiado, e não que seja instruído. Ele não é digno de sê-lo." "Entendo por povo a população que só tem seus braços para viver. Duvido que essa ordem de cidadãos tenha jamais o tempo ou a capacidade de instruir-se. Morreriam de fome antes de se tornarem filósofos. Parece-me essencial que haja indigentes ignorantes. Se vocês fizessem valer uma terra, como eu, e se vocês tivessem arados, seriam da minha opinião; não é a mão-de-obra que é preciso instruir, é o bom burguês, é o habitante das cidades; essa tarefa é bastante árdua e bastante grande⁸."

— Philipon de la Madelaine (1763). "Não conheço arma mais perigosa do que o saber nas mãos do povo; e eis minhas razões. O povo é obrigado, para viver, a se entregar a trabalhos corporais; aí está o que o caracteriza essencialmente. Se, portanto, vocês inspiram a esse povo que trabalha, e é forçado a trabalhar o gosto pelas luzes e o amor à ciência, o que acontecerá? ou ele deixará o trabalho pelo estudo, ou se dividirá entre o estudo e o trabalho." "Aplicar os filhos do povo nos princípios das linguas é fazê-los preferir o trabalho do espírito ao das mãos, é acostumá-los a fazer mais caso de um livro do que de um arado ou de um martelo, é habituá-los a uma vida sedentária que cedo os transformará em laicos ou em monges." "Fazê-lo amar sua sorte, eis aí o verdadeiro objetivo da educação do povo; e o meio de chegar a isso é não

⁶ P. Claude FLEURY, *Traité du choix et de la méthode des études*, 1686, pp. 167-168.

⁷ L. R. de CHALOTAIS, *Essai d'éducation nationale, ou Plan d'études pour la jeunesse* (1763, p. 26).

⁸ VOLTAIRE, carta de 19 de março de 1766 e carta de 1.º de abril de 1766. Cartas dirigidas, todas duas, a E. N. Damilaville, *Les œuvres complètes de Voltaire* (The Voltaire Foundation Thorpe Mandeville House, Banbury, Oxfordshire, 1973). Volume de 1766, pp. 139 e 135.

mostrar-lhe outras vias de se elevar acima de seu estado, senão tornar-se recomendável a ele⁹."

— M^{me} Necker, mulher de Necker e mãe de M^{me} de Staël, numa obra póstuma aparecida em 1801. "Se eu fizesse um colégio para o povo, ensinar-lhe-ia primeiramente sua religião e seus deveres; algumas máximas para a conduta de sua saúde, a ler, a escrever e a contar; e enfim um único meio de ganhar sua subsistência, seja arte, ofício, etc. para que se entregasse a ele inteiramente, e se desempenhasse perfeitamente, e nada mais¹⁰."

— Descamps, professor da escola gratuita de desenho de Rouen, pensa que é preciso educar o povo, por diversas razões, e especialmente... para acabar com as greves de operários (escrito em 1767). "As escolas gratuitas vão fornecer indivíduos cujo número impedirá a deserção dos amotinados, ou pelo menos não deixará perceber sua perda. Quanto mais houver matérias fabricadas e operários hábeis, menos se temerá ver aumentar o preço de suas obras, e deixarão de fixar, eles próprios, preços arbitrários, que aumentam ao ponto que não se pode estabelecer a balança com nossos vizinhos¹¹."

No século XIX, a burguesia pouco a pouco resolveu esse problema da educação do povo. Deu-lhe uma educação que respondia às necessidades novas de um capitalismo em evolução, transmitindo-lhe justamente uma ideologia destinada a conter suas reivindicações e organizando o sistema escolar de maneira que as "elites" sociais fossem provenientes da burguesia. Mas não lhe era mais possível, então, afirmar claramente seus fins educativos, que são ligados à divisão social do trabalho. Hoje, isso se tornou completamente impossível. Que se pense nas reações que provocariam nos nossos dias os textos citados mais acima! A pedagogia burguesa só pode ser ideológica, pois necessita camuflar as realidades sociais. Inversamente, uma pedagogia social, isto é, ordenada a fins sociais explícitos, será necessariamente uma pedagogia que denuncie o sistema social atual.

⁹ PHILIPON DE LA MADELAINE, *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple, tant des villes que de la campagne* (1783), pp. 13-14, 17-18, 24-25.

¹⁰ M^{me} NECKER, *Nouveaux mélanges* (1801), t. I, p. 325. M^{me} Necker faleceu em 1794.

¹¹ J. B. DESCAMPS, *Sur l'utilité des établissements des écoles gratuites de dessin en faveur des métiers* (publicado em 1789, mas trata-se do Discurso que obteve o prêmio da Academia Francesa em 1767), p. 13.

Os principais pontos de desacordo para a determinação dos fins sociais da educação

Mas essa denúncia pode corresponder a pontos de vista diferentes e desembocar em fins sociais e educativos, também eles, diferentes. A elaboração do que Georges Snyders chama uma pedagogia progressista, ou uma laicidade de esquerda, esbarra em pontos de desacordo que dizem respeito à transformação social e que implicam estratégias educativas diferentes. Existem, parece-me, três pontos fundamentais de desacordo entre os que denunciam a sociedade burguesa atual; esses três pontos estão, aliás, em correlação uns com os outros.

O primeiro problema é o seguinte: qual a origem e a natureza da opressão social? A que está ligada a opressão? Às estruturas econômicas? A uma má gestão da sociedade? A uma cultura cheia de tabus que trazem prejuízo à liberdade e à felicidade do indivíduo? A uma hierarquia social que introduz por toda a parte relações de subordinação? Existem três grandes tipos de respostas para esse problema. A perspectiva reformista pensa que se pode transformar profundamente a sociedade, sem, contudo, desordenar as suas estruturas e destruir o sistema econômico atual. A perspectiva marxista, interpretada em termos estritamente econômicos, considera que a propriedade privada dos meios de produção é a fonte de todos os males sociais e que sua supressão levará quase automaticamente ao desaparecimento de todos esses males. Uma perspectiva marxista mais ampla e mais dialética coloca a destruição do sistema econômico capitalista como uma condição necessária mas não suficiente da transformação social. No plano pedagógico, o primeiro e o terceiro pontos de vista encontram-se numa comum insistência na importância das relações sociais: sem modificação das relações sociais, não haverá mudança social verdadeira. O segundo ponto de vista insiste mais nos problemas econômicos da educação: locais, créditos, mercados, etc.; coloca-se na óptica de uma democratização do recrutamento escolar mais do que na de uma democratização da relação pedagógica.

O segundo desacordo diz respeito ao papel social que devem desempenhar a centralização, a autoridade, a hierarquia. Deve a sociedade ser centralizada, com a dominação burguesa sendo substituída pela ditadura do proletariado?

Deve, ao contrário, ser liberal, ou mesmo autogerenciada? Se a centralização é necessária a uma sociedade socialista ou comunista tanto quanto a uma sociedade burguesa, é preciso continuar a conceder um valor pedagógico à disciplina, à autoridade e ao respeito. Se a sociedade deve ser liberal, deve-se privilegiar o espírito crítico sem entretanto destruir todo sentido da autoridade e da hierarquia. Se se visa a uma sociedade de autogestão, denunciar-se-á, ao contrário, a hierarquia como um mal social, que deve ser combatido desde já, ao nível da educação. O problema pedagógico assim colocado é o da relação pedagógica entre o mestre e o aluno e o do funcionamento dos grupos de crianças. É igualmente o problema da importância respectiva das estruturas organizacionais e da livre expressão individual. É enfim o problema da seleção: deve-se reclamar uma seleção mais justa ou denunciar toda forma de seleção?

O terceiro desacordo gira em torno da questão da produtividade, do crescimento, da industrialização. Nossas sociedades devem continuar a corrida atual para a expansão? Renunciar ao crescimento não é estabilizar um consumo que desfavorece as classes mais pobres? Mas perseguir o crescimento não é comprometer-se num processo infernal que perpetua a opressão do Terceiro Mundo pelas sociedades industriais, poluir o meio de vida de maneira irreversível, e continuar a criar necessidades factícias? Os partidários do crescimento dão lugar de destaque, em suas finalidades educativas, ao ensino científico e técnico. Seus adversários privilegiam antes o contato com a natureza, as atividades corporais e estéticas, a autonomia artesanal ou agrícola do indivíduo, e o calor de relações humanas libertadas de toda hipocrisia.

Existem correlações entre as respostas a esses três problemas. A perspectiva reformista, que é ainda burguesa, pois não recoloca em causa o próprio sistema capitalista, insiste na importância das relações sociais, diz-se liberal, e hesita a respeito do problema do crescimento. Pedagogicamente, balança entre uma pedagogia tradicional liberal e paternalista e uma pedagogia nova inteiramente prisioneira das concepções ideológicas da pedagogia nova. A perspectiva marxista-economista insiste nos problemas econômicos da escola, defende o crescimento econômico e sustenta que a centralização é socialmente necessária. Pedagogica-

mente, suas preferências vão para uma pedagogia tradicional não-burguesa, isto é, uma pedagogia onde a disciplina, a ciência, a racionalidade, a organização desempenhariam um grande papel mas seriam desembaraçadas da ideologia burguesa. Enfim, a perspectiva de autogestão considera que a transformação das estruturas econômicas é necessária mas não suficiente, que é preciso também lutar especificamente contra os fenômenos de autoridade e de hierarquia e que é preciso parar o crescimento, redistribuir os lucros e promover outro modo de vida; essa perspectiva atribui uma importância mais ou menos grande às estruturas econômicas, de um lado, e às relações pessoais, de outro lado, segundo invoque ou não o marxismo. Pedagogicamente, hesita entre a tese da supressão da escola e uma pedagogia nova que se proclamaria revolucionária, mas que se desprende mal de suas implicações ideológicas.

Tal é, muito esquematizada, a problemática social de hoje, a partir da qual se pode tentar determinar fins educativos não-ideológicos que visem explicitamente à transformação da sociedade atual. Vê-se aí reaparecerem problemas pedagógicos que já foram colocados pela pedagogia ideológica. Isso nada tem de surpreendente: a pedagogia ideológica, com efeito, não elimina a significação social da educação, mas a camufla por trás de argumentos culturais e metafísicos. Esses problemas pedagógicos, porém, não se colocam mais em termos de natureza humana ou de relação abstrata entre o adulto e a criança. São agora ligados a uma problemática social da educação. Meu objetivo essencial, neste livro, é opor essa problemática social à perspectiva pedagógica ideológica. O conteúdo dessa problemática, tal como acabo de expor, pode ser discutido; as opções fundamentais, no que concerne aos problemas que evoquei, ainda precisam ser decididas, mas creio que é absolutamente necessário colocar os problemas pedagógicos sob a forma que acabo de tentar ilustrar.

e OPÇÕES PESSOAIS

A dialética entre pedagogia e política

Devo, agora, esclarecer minhas opções pessoais no que se refere à natureza da opressão social, à centralização e ao crescimento. Creio que é necessário fazê-lo, na medida

precisamente em que a pedagogia é política. Tento esboçar neste capítulo um conceito não-ideológico da criança, de sua educação e de sua cultura. Esses conceitos não serão totalmente independentes de minhas opções políticas, mesmo que, como espero, o modo de aproximação desses conceitos possa ser em parte dissociado de seu conteúdo. Minhas opções políticas esclarecerão, portanto, minhas opções pedagógicas. Inversamente, minhas opções pedagógicas permitirão, em seguida, compreender melhor minhas opções políticas.

Com efeito, política e pedagogia estão em relação dialética na medida em que não se pode separar nem a imagem do homem daquela da sociedade, nem a imagem da sociedade da imagem do homem. Não se pode elaborar nem uma concepção do homem que faça abstração da sociedade, nem uma concepção da sociedade que faça abstração do homem. Isso não quer dizer que o homem e a sociedade são complementares; são consubstanciais. O homem é inteiramente social e a sociedade é inteiramente humana. Deve-se, por isso, afirmar, ao mesmo tempo, que toda concepção política tem uma significação pedagógica e que toda concepção pedagógica tem uma significação política. Não se pode deduzir unilateralmente nem a política da pedagogia, nem a pedagogia da política. É ideológico acreditar que se podem atingir fins sócio-políticos apenas por intermédio dos fins pedagógicos e sem ação especificamente sócio-política: os fins políticos não são um simples reflexo dos fins pedagógicos, mesmo que estes tenham sempre uma significação política. Inversamente, os fins pedagógicos não são um reflexo passivo dos fins políticos, ainda que estes apresentem sempre um sentido pedagógico: é, portanto, um erro esperar uma transformação da educação unicamente da ação política, sem levar em conta as especificidades da situação educativa. Política e pedagogia estão em relação dialética.

Opções pessoais

Minhas posições pessoais com relação a esses três problemas políticos abordados um pouco mais acima são os seguintes ¹².

¹² Não faço senão esboçá-las e a continuação deste capítulo deverá esclarecê-las.

Primeiramente, considero que a dominação de classe é atualmente a opressão social dominante e deve, portanto, ser o objetivo prioritário da luta política, social e pedagógica. Não haverá mudança verdadeira das relações humanas sem destruição do capitalismo e de suas estruturas econômicas, sociais e políticas, e sem supressão da propriedade privada dos meios de produção. A organização capitalista da sociedade é o obstáculo primeiro — mas não único — ao estabelecimento de um novo tipo de relações humanas, à libertação do indivíduo, à instauração de novas formas de comunicação entre os homens, ao desenvolvimento de comportamentos criativos, etc. Toda pedagogia que visa a esses objetivos sem se conferir como meta prioritária a denúncia das estruturas sociais capitalistas é não somente ideológica mas ainda ameaçada de ineficácia, sobretudo a longo prazo, na medida em que as estruturas sociais contradizem esses objetivos pedagógicos.

Em segundo lugar, penso que a noção de propriedade dos meios de produção deve ser ampliada. É preciso efetivamente abolir a propriedade privada dos meios de produção. Mas é preciso também ter consciência de que a imbricação desses meios é hoje tal que, cada vez mais, é a própria sociedade que se deve considerar como meio de produção. Os meios de produção não se reduzem mais aos prédios, às máquinas e ao capital pessoal: com as multinacionais, transbordam mesmo o quadro nacional. Seria ilusório não levar em conta essa centralização crescente, que é um fato social atual. Isso significa que a apropriação dos meios de produção pressupõe o domínio da sociedade global e que, mesmo assim, ela se chocará com o problema da transnacionalidade das estruturas econômicas. A autogestão de uma fábrica é, portanto, uma apropriação que permanece ilusória. A apropriação dos meios de produção passa, no mínimo, pela instauração de instâncias centrais de controle social.

Mas, em terceiro lugar, e inversamente, a apropriação dos meios de produção pelo trabalhador deve ser uma realidade; ela não deve fazer-se por delegação ou por simples modificação do estatuto jurídico da propriedade. Trabalhar numa fábrica do Estado, sob o controle de um diretor e de um contramestre nomeados pelo Estado e que têm todo o poder sobre vocês sem que vocês tenham o menor poder sobre eles, não é, em nenhum nível, ser dono de seus meios de pro-

dução. Nesse sentido, a idéia de autogestão é fundamentalmente justa; só possuímos o domínio de nosso próprio trabalho na medida em que podemos gerir, por nós mesmos, nossos meios de produção.

Existe, na melhor das hipóteses, uma tensão, na pior, uma contradição, entre o segundo e o terceiro pontos. As estruturas de produção de nossas sociedades exigem certa forma de centralização. Mas a substituição do poder capitalista por um poder de Estado não suprimirá a alienação dos trabalhadores em seu trabalho. Pode-se optar por uma ou outra solução. Pode-se, por exemplo, desejar uma sociedade centralizada que preserve a produtividade econômica das estruturas atuais de produção melhorando tanto quanto possível as condições de trabalho e redistribuindo mais justamente os frutos desse trabalho. Pode-se também, ao invés, preferir um modo de trabalho tão pouco alienante quanto possível, em pequenas comunidades autogeridas, a partir de fontes de energia leves e autônomas, tendo, ao mesmo tempo, consciência de que a produtividade social global corre assim o risco de diminuir. No primeiro caso, defenderemos o crescimento econômico contínuo; no segundo, denunciá-lo-emos. Mas podemos também fazer uma aposta, econômica, social e política, e nos esforçar por construir uma sociedade de autogestão. Esta não seria uma simples justaposição, com ligações mais ou menos frouxas, de pequenas comunidades autogeridas e independentes, mas uma totalidade social orgânica na qual a autogestão reinaria em todos os domínios. Isso significa que um grupo autogerido de produção não seria totalmente livre para fazer o que quisesse mas deveria levar em conta interesses dos outros grupos e que um poder central, que emana desses grupos, deveria esforçar-se por harmonizar esses interesses. É nesse quadro que seria preciso colocar o problema do crescimento, e não de uma forma abstrata: quais são as necessidades consideradas como fundamentais pelos trabalhadores? como conciliá-las? como satisfazê-las? Certamente, trata-se aí de um ideal social e sua realização permanece muito problemática. Mas, como eu já disse, não nos podemos abster de ideal social. E aquele me parece próprio para engendrar fins educativos. Mas, atenção: esses fins não deveriam simplesmente ordenar-se a um ideal, sob pena de camuflar ideologicamente as realidades sociais atuais; seria preciso, ao contrário, constantemente, compa-

rar o ideal social com a realidade social de hoje e denunciar a segunda à luz do primeiro.

Uma tal sociedade de autogestão seria uma sociedade sem classes, no sentido marxista do termo, mas não sem conflitos. Ao contrário, seria mesmo uma sociedade extremamente conflituosa, pois se assistiria a constantes oposições entre os interesses dos diversos grupos de produção. Não penso que exista aí o que quer que seja de incômodo. A vida social é feita de conflitos tanto quanto de cooperação e unicamente as sociedades mortas, ou as sociedades que camuflam as divergências por trás de uma harmonia e uma unidade abstratas entre pessoas, abandonam o conflituoso. Pedagogicamente, isso significa que a educação deve ser preparação, ao mesmo tempo, para a cooperação e para a luta, e que é preciso devolver seus direitos à agressividade, que a pedagogia nova tende a apagar em proveito da libido. Evidentemente, o conflito deve ser social e pedagogicamente codificado e não desembocar na violência e na lei da selva ¹³.

Por outro lado, tal sociedade não é concebível senão na medida em que a divisão social do trabalho deixa de ser fonte de injustiças e de privilégios. Nada, absolutamente nada, justifica a desigualdade social. Nesse sentido, jamais se denunciará bastante o caráter escandaloso da idéia de igualdade de oportunidades. A noção de igualdade, inicial ou compensada, de oportunidades mascara a injustiça e o arbitrário que consiste em ligar privilégios sociais particulares ao exercício de certas funções sociais. Pois enfim, se as oportunidades são iguais, de onde vem que os resultados sejam diferentes? Se os resultados são diferentes, é: ou porque as oportunidades sociais não eram verdadeiramente iguais, o que é escandaloso; ou então porque o eram, mas as possibilidades naturais dos indivíduos eram desiguais. Mas, neste último caso, como estar seguro de que a desigualdade dos resultados depende de desigualdades naturais e não de uma influência sub-reptícia de condições sociais desiguais? E ainda que se provasse que os indivíduos social-

¹³ O conflitante parece-me ser uma dimensão constitutiva das relações humanas. Não se torna socialmente condenável a não ser em dois casos. Primeiramente, quando engendra a violência como utilização da força física (distinguindo, entretanto, a violência inicial de uma contraviolência revolucionária). Em segundo lugar, quando as próprias estruturas sociais, como as da sociedade burguesa, transformam o conflito entre pessoas ou grupos, em opressão de uma classe sobre outra.

mente desiguais apresentavam aptidões naturais desiguais, a desigualdade social permaneceria injustificável: com efeito, o papel da sociedade não é ratificar as desigualdades naturais, mas, ao contrário, criar um meio de vida que lhes retire toda influência. As desigualdades naturais, o que talvez ainda não tenha sido bastante enfatizado, são injustas pois injustificáveis. Por que eu deveria, eu que sou naturalmente de saúde frágil, particularmente emotivo, ou pouco inclinado às especulações intelectuais, viver em condições sociais piores do que aquela que a natureza favoreceu mais? O que vale uma organização social que afirma, reconhece e santifica os direitos absolutos da desigualdade natural? A desigualdade natural, escapando ao poder do indivíduo, é socialmente ainda mais injusta que a desigualdade social; e pretende-se justificar a desigualdade social pela desigualdade natural. Mas, poder-se-ia objetar, trata-se nesse caso de um princípio de eficácia: a sociedade tira mais proveito da adequação entre as possibilidades naturais de um indivíduo e suas funções sociais do que de sua inadequação. Que seja, mas supondo mesmo que as diferenças naturais entre indivíduos tenham uma tal importância num meio social — o que continua a ser provado! — por que o exercício de certas funções sociais dá direito a privilégios (notadamente financeiros)? Mesmo que um indivíduo exerça uma função social para a qual é naturalmente apto (supondo, desta vez ainda, que tal fórmula tenha um sentido), isso não lhe dá nenhum direito particular. Ao contrário, poder-se-ia dizer: quanto maior o acordo entre a função social e as capacidades naturais, menos penoso deve ser para um indivíduo desempenhar essa função. Que a divisão do trabalho subsista, por razões de eficácia e de rendimento! Mas que exista uma hierarquia das funções sociais abrindo privilégios sociais é totalmente inaceitável. O argumento segundo o qual certas funções sociais, desagradáveis porque cansativas, monótonas ou que sujam, devem ainda assim ser preenchidas não constitui uma objeção a essas idéias. Por um lado, se devesse haver vantagens sociais, deveriam precisamente dirigir-se para os que preenchem essas tarefas que ninguém quer — e que são, ao contrário, atualmente, as menos bem pagas. Por outro lado, essas profissões desagradáveis são precisamente aquelas que não exigem competência particular e que todo o mundo pode exercer: por exemplo, não se vê em que o

médico, o engenheiro ou o professor seriam inaptos para recolher latas de lixo quando chegasse sua vez. Que não se diga que têm coisas socialmente mais importantes a fazer; se se formarem bastantes médicos, engenheiros e professores, eles deixarão de ser insubstituíveis em suas tarefas específicas. Numa sociedade sem opressão, sem injustiça e sem desigualdade (a não ser acidentais, não sonhemos demais!), nenhum privilégio deve estar associado à divisão social do trabalho. Todo o mundo deve poder beneficiar-se de um alto nível de formação científica e técnica: não somente a sociedade em seu conjunto se beneficiará dessas competências, mas ainda a desigualdade social perderá todo fundamento cultural. É desde agora, na sociedade capitalista, que é preciso lutar por esse fim educativo: quando a sociedade desabar sob o número de médicos, engenheiros, gerentes, professores, será muito mais fácil colocar novamente o problema da divisão social do trabalho. Não é preciso nivelar os conhecimentos por baixo, como se pode temer no caso da aplicação nas sociedades industriais da tese de Ivan Illich, mas por alto.

Enfim, evocarei rapidamente, pois a reencontraremos em seguida, uma quarta tese que me parece política e pedagogicamente importante: as relações sociais repousam sobre as relações econômicas, mas não se reduzem a elas. Isolar as relações sociais de suas raízes econômicas é cair na ideologia. Mas recusar-se a transformar o que quer que seja nas relações sociais enquanto as estruturas econômicas não tiverem mudado, é comprazer-se hipocritamente com as relações sociais atuais. Minhas relações com minha esposa não são independentes de nossa origem social, de nossas condições de trabalho e de moradia, etc., mas também não são o simples reflexo delas; exprimem igualmente minha personalidade e a dela e não somos totalmente desprovidos de poderes para fazer evoluir essas personalidades. Da mesma forma, é a sociedade que fez de mim um professor e minha personalidade é social; mas isso não significa que eu não possa impedir-me de me conduzir como um canalha ou um sádico com meus alunos.

Esse conjunto de opções, políticas, sociais e pedagógicas, pode traduzir-se em finalidades educativas. Lembro as que apareceram no curso das análises precedentes:

— O objetivo pedagógico atualmente prioritário é preparar a criança para desempenhar seu papel na luta de classes. Digamos claramente o que justificaremos mais amplamente mais tarde: a luta de classes deve perpassar também a escola.

— Mais geralmente, numa sociedade socialista como numa sociedade capitalista, é preciso preparar a criança ao mesmo tempo para a cooperação e para o conflito, educar sua agressividade tanto quanto sua libido.

— A educação deve dar a todos uma formação científica e técnica de alto nível. É preciso exigí-lo desde agora, e isso permanecerá verdadeiro numa sociedade socialista, ao mesmo tempo por razões de eficácia econômica e de igualdade social.

— A educação deve denunciar o mito da igualdade de oportunidades¹⁴. Não somente porque as oportunidades não são socialmente iguais, mas também porque a idéia de igualdade de oportunidades serve para justificar a desigualdade social.

— A educação deve ajudar as crianças a refletir sobre as necessidades sociais prioritárias (digo exatamente necessidades "sociais", e não necessidades "naturais").

— A educação deve esforçar-se por transformar desde já as relações sociais, mesmo sabendo que a mudança das relações sociais permanece limitada pelas bases econômicas dessas relações sociais. Deve, além disso, para que sua ação ao nível das relações sociais não seja ideológica, mostrar claramente aos olhos das crianças que certos tipos de relações sociais tornaram-se impossíveis pela estrutura capitalista da sociedade.

Esses fins são os que, pessoalmente, desejo que a educação persiga. Mas, repito-o, é preciso dissociar seu conteúdo do procedimento que segui para determiná-los. Seu conteúdo, ligado a opções pessoais, é sujeito a contestação. Em compensação, o procedimento me parece ser o único possível se se quer elaborar uma pedagogia que não seja ideológica-

¹⁴ O que não quer dizer, evidentemente, que seja preciso parar de lutar contra a desigualdade de oportunidades numa sociedade desigualitária. Mas, por um lado, é preciso denunciar essa idéia de oportunidades e, por outro lado, não se deve confundir a luta contra as desigualdades com a igualização das oportunidades.

mente a serviço da classe dominante. É preciso explicitar em primeiro lugar os fins sociais da educação, isto é, definir correlativamente o homem e a sociedade que se quer promover. Devem-se traduzir, em seguida, esses fins sociais em termos mais especificamente pedagógicos. Esboçarei essa tradução na quarta parte deste capítulo. Primeiramente, temos de encarar uma forma de abordar o problema da infância e da cultura que esteja de acordo com a perspectiva social que defendo no domínio pedagógico.

C. A criança e o mundo social adulto

Infância e idade adulta

Já encontramos e criticamos a idéia de infância veiculada pela pedagogia ideológica. Nossas críticas apoiavam-se numa concepção da infância à qual fizemos múltiplas alusões, mas que temos, agora, de explicitar e apresentar de modo mais sistemático.

Para a pedagogia tradicional, a criança é dominada por sua sensibilidade e por seus desejos, e, por falta de experiência e de razão, é devotada ao erro e à paixão. O adulto deve guiar a criança, isto é, domar sua natureza selvagem, impor-lhe regras que paliem os enfraquecimentos de sua razão e apresentar-lhe modelos ideais que formarão sua razão e sua personalidade. A pedagogia tradicional desvaloriza a criança e valoriza o adulto, concebido sob sua forma ideal de Sábio. A pedagogia nova, ao contrário, considera a criança como um ser natural, espontâneo, criativo, inocente, e pensa que são as influências adultas que a desviam de sua bondade natural. O adulto é um ser imobilizado e não deve trazer prejuízo à especificidade infantil propondo à criança modelos que só podem ser estereótipos.

Essas duas concepções da infância, apesar de opostas, têm em comum definir a infância como natureza infantil, isto é, com referência a uma idéia metafísica da natureza humana. Dessa forma, desconhecem, reinterpretando-a em termos filosóficos, a realidade da situação social concreta das crianças. Uma pedagogia social deve, ao contrário, esforçar-se por pensar a criança como ser social que vive em condições

sociais determinadas. O problema da infância deve deixar de ser o do valor ontológico respectivo da criança e do adulto.

Entretanto, isso não significa que se possa pensar a criança sem referência ao adulto. Quer se valorize, quer se desvalorize a idade adulta, a primeira característica da criança, aquela mesma que a define como tal, é, não obstante, a de não ser um adulto. Da mesma forma, é impossível, queira-se ou não, considerar a educação de maneira diferente de uma passagem da infância para a idade adulta. Em toda sociedade, a educação consiste em agir sobre a criança para que se torne adulta. Podemos nos satisfazer com o tipo atual de adulto e tomá-lo como modelo do que a criança deve tornar-se. Podemos, ao contrário, denunciar o adulto atual e contrapor-lhe um adulto ideal. Podemos, enfim, considerar que é a própria criança, e não o adulto, que encarna as mais altas virtudes da humanidade; atribuímo-nos, então, como objetivo educar a criança de tal maneira que conserve essas virtudes no seio mesmo da idade adulta. Mas, em todos os casos, a educação da criança deve levá-la a tornar-se um adulto: o adulto atual, o adulto ideal, ou o adulto sempre inacabado porque guardou em si a plasticidade infantil.

Existem apenas duas formas de tentar considerar a criança sem referência ao adulto, e todas duas são ilusórias. A primeira é considerar o desenvolvimento da criança como expressão da Natureza. Assim, Rousseau, que quer considerar a criança na criança e não o homem na criança, considera, de fato, a Natureza na criança. O desenvolvimento da criança é o da Natureza e a especificidade de cada um de seus momentos não recebe nenhuma outra justificação salvo a referência a essa Natureza. Mas vimos qual é a ambigüidade desse termo e como ele exprime, de fato, a universalidade abstrata do homem concebido pela burguesia. Considerar a criança na criança ao modo de Rousseau é apreender a criança fazendo abstração de sua realidade social concreta e substituir a reflexão sobre a criança real por um panegírico da infância como característica metafísica. E, de fato, Rousseau entrega totalmente Emile a seu preceptor, que é tido como o representante humano da Natureza, mas que não é menos um adulto que educa seu aluno em função de sua imagem do adulto ideal. A segunda forma de tentar pensar a criança sem referência ao adulto consiste em utilizar a noção psicológica de estágio: o desenvolvimento da criança passa por certos

estágios, que bastaria observar sem ter de fazer intervir as normas do adulto. Mas esses estágios são apenas momentos de um desenvolvimento que tende para as estruturas psíquicas do adulto julgadas pelo psicólogo como as que permitem o melhor equilíbrio entre o indivíduo e seu meio. A idéia mesma de estágio pressupõe que se conheça o conjunto do desenvolvimento e o término para o qual encaminha a criança. O estágio não pode ser apreendido como estágio senão com referência à totalidade do processo. Pedagogicamente, é mesmo essencial interpretar ou não o estágio como estágio. Com efeito, a ação educativa não será a mesma se pensarmos que a criança chegou ao objetivo último e se soubermos que ela ainda deve progredir. Não compreendemos verdadeiramente o que é a inteligência operatória de que fala Piaget senão quando a comparamos à inteligência operatória formal. Da mesma forma, as tendências sexuais infantis descritas pela psicanálise iluminam-se com uma nova luz quando se sabe que são destinadas a se colocar, todas, sob o primado da genitalidade.

Implícita ou explicitamente, não podemos, portanto, considerar a infância sem referência à idade adulta. Não devemos, numa perspectiva que permaneceria metafísica e ideológica, opor as características do Adulto em si às da Criança em si. Mas isso não significa que seja preciso ignorar a especificidade da criança com relação ao adulto, o que levaria pura e simplesmente a uma redução do pedagógico ao sócio-político. A criança é um ser específico: sua educação deve, portanto, apresentar características particulares, teorizadas numa teoria da educação. Mas essa especificidade é social, e não metafísica; também uma pedagogia não-ideológica é possível. Deve repousar em dois fundamentos: a definição de fins sociais da educação e o estudo da especificidade social da infância. É esta última que vou agora tentar esboçar.

Impotência fisiológica e poder social da criança

Afirmar que não se deve pensar a criança em função de uma natureza infantil mas como ser social não é baratear as características fisiológicas próprias à infância? A criança experimenta necessidades que não é capaz de, sozinha, satisfazer. Encontra-se numa situação fisiológica bem particular:

mielinização dos nervos e ossificação progressiva, crescimento, peso dos músculos com relação ao esqueleto e tônus muscular diferentes dos do adulto, transformações fisiológicas numerosas como o aparecimento ou a queda dos dentes, a puberdade, etc. Será que essa situação não permite definir uma especificidade fisiológica da infância, fundando a idéia de natureza infantil?

As particularidades fisiológicas da infância devem efetivamente servir de base a toda reflexão sobre o sentido da infância. Mas não se deve traduzir a especificidade fisiológica das crianças em termos de natureza humana. A pedagogia ideológica, de fato, não se apóia verdadeiramente nas características fisiológicas próprias à infância. Ela não considera diretamente esses traços fisiológicos, mas transforma-os em idéia geral: a de insuficiência ou a de plasticidade. Não se contenta em constatar que a criança é fisiologicamente diferente do adulto. Exprime essa diferença fisiológica sob forma de inferioridade ou de superioridade ontológica e psicológica. A pedagogia tradicional metamorfoseia a diferença fisiológica em subordinação da criança ao sensível e em insuficiência da razão. A pedagogia nova faz, ao contrário, dessa diferença uma superioridade da criança, plástica e aberta a todos os devires. Não devemos negar as diferenças fisiológicas entre a criança e o adulto. Mas também não nos devemos servir delas apenas como pretexto para passar de uma especificidade fisiológica para uma heterogeneidade metafísica e psicológica. A idéia de natureza infantil é falsa, não porque afirma que a criança é diferente do adulto, mas porque faz dessa diferença um absoluto que caracteriza a pessoa em sua dimensão filosófica e psicológica. A criança é fisiologicamente diferente do adulto. Essa diferença fisiológica está efetivamente na base da especificidade infantil. Mas ainda é preciso traduzi-la em termos sociais e não em termos de natureza humana. A pedagogia ideológica apóia-se numa caracterização psicológica da criança, fundada sobre critérios filosóficos. A pedagogia social deve compreender o sentido social das diferenças fisiológicas; as características psicológicas da infância repousam na significação social das diferenças fisiológicas entre a criança e o adulto. A pedagogia tradicional insiste na impotência fisiológica da criança, que ela transforma em inferioridade geral da criança com relação ao adulto. A pedagogia nova tende a esquecer a depen-

dência fisiológica da criança, que substitui por uma superioridade natural da criança, ser plástico, sobre o adulto, ser imobilizado. De fato, existe realmente uma impotência e uma dependência da criança, que encontram sua fonte em sua fraqueza biológica. Mas essa impotência e essa dependência, apesar de fisiologicamente fundadas, são sociais, e provocam uma contradependência social do adulto com relação à criança.

A idéia de impotência fisiológica da criança é uma idéia abstrata, como já vimos quando tratamos da significação ideológica da idéia de infância. Certamente, se a criança se encontrasse só num mundo natural, seria incapaz de sobreviver; ainda é preciso matizar essa afirmação, como o demonstra o exemplo das crianças selvagens. Mas, precisamente, a criança não está só e não vive num meio natural mas num meio social. Cometemos um erro quando imaginamos condições de vida "naturais" da criança para transpô-las em seguida para a ordem social. Num meio de vida não-humano, uma criança abandonada a seus próprios meios teria poucas possibilidades de sobreviver. Entretanto, encontraram-se crianças selvagens, que tinham sobrevivido a tal abandono; eram bastante bem adaptadas a seu meio não somente para subsistir mas ainda para frustrar durante bastante tempo as buscas dos adultos que tinham acabado por descobri-las¹⁵. Mais geralmente, pode-se observar que nossa impressão de impotência fisiológica da criança é acentuada pela socialização muito forçada do meio humano. A fisiologia da criança é efetivamente muito mal adaptada ao modo de produção e de consumo das sociedades industriais. Quanto mais o homem transforma seu meio de vida, mais a independência da criança pressupõe um aprendizado social. As crianças das sociedades ditas primitivas, ou mesmo as crianças das sociedades ocidentais agrícolas dos séculos XVII e XVIII, dependem menos do adulto para sua sobrevivência do que as crianças das sociedades industriais. A colheita, a pesca, a caça, a pequena criação são mais acessíveis à criança do que os modos técnicos de produção e de consumo das sociedades atuais. Se verdadeiramente só se consideram as possibilidades fisiológicas dos indivíduos, o adulto de nossas sociedades não é, também ele, fortemente mal adaptado às condi-

¹⁵ Cf. Lucien MALSON, *Les enfants sauvages* (10/18, 1964).

ções sociais de sobrevivência? É preciso, portanto, comparar o que é comparável: as possibilidades fisiológicas naturais da criança e as condições de vida num meio pouco transformado pelo homem ou as possibilidades sociais da criança e as condições de existência num meio social. Mas não se devem comparar as possibilidades naturais da criança e as condições sociais de existência.

Ora, se se estuda a situação da criança num meio social, isto é, a situação real da criança, a idéia correntemente admitida de impotência da criança fica sujeita a contestação. Certamente, o recém-nascido, depois a criança, deve ser alimentado, cuidado e protegido pelo adulto em razão dos limites de seus meios fisiológicos. Mas, socialmente falando, a criança não é tão impotente assim. Com efeito, a fraqueza fisiológica da criança não é somente fonte de dependência com relação ao adulto. É também, do ponto de vista social, poder da criança sobre o adulto. Por ser fisicamente fraca, a criança depende do adulto. Mas, pela mesma razão, o adulto não pode recusar-lhe proteção e cuidados. Socialmente, a dependência da criança para com o adulto cria uma contra-dependência do adulto para com a criança. A menos que abandonem seus filhos (que, nesse caso, passam a ser cuidados por outros adultos), os pais são obrigados a alimentá-los e a ajudá-los. É demasiado fácil não falar senão da fraqueza e da dependência das crianças. É esquecer os pais que nada sabem recusar aos filhos, ou que, freqüentemente, vêem sua vida pessoal reduzida a sua mais simples expressão porque lhes é necessário dedicar-se constantemente aos filhos. Certamente, as crianças não são livres para fazer o que querem em sua família, pois sofrem a tutela de seus pais. Mas estes, porque, precisamente, exercem essa tutela sobre seus filhos, também não são livres para fazer o que querem. Aí está a situação social respectiva das crianças e dos adultos, suas condições concretas de vida em comum: a dependência fisiológica das crianças cria uma dependência social recíproca dos filhos e dos pais. Não somente a sociedade protege a criança e não tolera que o adulto a negligencie, mas ainda o adulto é psicologicamente dependente da criança. Ele se sente responsável por esse ser que não se basta a si mesmo. Mais profundamente ainda, os pais identificam-se mais ou menos com os filhos, projetam neles seus desejos insaciados, suas aspirações, frustrações, desejos de desforra

social, etc. O amor, o sentido das responsabilidades, o sentimento de culpa, a identificação com os próprios filhos, a imagem de si que se procura dar aos outros através dos filhos: tudo concorre para instaurar uma contradependência do adulto com relação à criança. A criança é fraca fisicamente, mas é poderosa socialmente. Não se trata, no caso, de duas características justapostas da infância. É precisamente porque é fraca fisicamente que a criança é poderosa socialmente. O poder social da criança repousa em sua impotência fisiológica.

Não se devem, portanto, isolar as necessidades fisiológicas da criança do quadro relacional e social em que são satisfeitas e interpretá-las unilateralmente como impotência e fonte de dependência. Certamente a criança depende do adulto e não se deve também esconder essa dependência por trás da afirmação de uma superioridade ontológica da criança; a plasticidade e a disponibilidade da criança, nas quais a pedagogia nova tanto insiste, significam também a obrigação de contar com os outros para sobreviver. As necessidades fisiológicas da criança fazem-na, portanto, depender do adulto. Mas, precisamente, a desproporção entre as forças da criança e as do adulto faz nascer entre eles uma relação que não é de sentido único. Essa relação é, de início, pessoal e afetiva. Desse ponto de vista, é caracterizada por sua ambivalência. Os filhos e os pais se amam. Mas, ao mesmo tempo, sua dependência recíproca faz nascer em cada um deles sentimentos de agressividade, até mesmo de ódio, que são melhor ou pior recalçados no inconsciente. A psicanálise ensinou-nos que os filhos odeiam esses pais a quem, por outro lado, querem bem. Mas se disse menos, talvez porque a fonte social de recalque seja ainda mais forte, que acontece o mesmo com os pais: esses filhos a quem se ama com sinceridade, desejar-se-ia muitas vezes, do ponto de vista inconsciente, estar desembaraçado deles para se poder enfim ser livre, e viver.

Essas relações pessoais entre pais e filhos não são puramente afetivas. Inscrevem-se num quadro social determinado, a família, que, ela própria, está em relação com o conjunto da sociedade global. A família é uma instituição social estruturada, com sua divisão de tarefas e suas relações hierárquicas. Enquanto membro da família, a criança não é somente uma pessoa em relação com outras pessoas. Tem

um *status* particular e desempenha um papel próprio, em função da organização da família. Ela não é, simples e abstratamente, uma criança: é filho único ou não, menino ou menina, primogênito ou não, sua mãe trabalha ou fica em casa; vive numa família amontoadada numa moradia exigua ou dispendo de um grande apartamento; existem ou não numerosas ligações com os avós, os tios, tias e primos, os vizinhos. Além disso, o *status* e o papel da criança na família dependem, eles próprios, do *status* e do papel da família na sociedade global: de seus meios financeiros, de sua inserção cultural, de suas atividades profissionais, etc.

A relação social entre a criança e o adulto

A relação entre o adulto e a criança é, portanto, uma relação social. Aí está uma idéia pedagogicamente importante. Com efeito, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova definem a relação pedagógica em função de critérios mais filosóficos do que sociais. A pedagogia tradicional transforma a fraqueza fisiológica da criança em dependência absoluta da criança com relação ao adulto; esquece que as necessidades fisiológicas da criança abrem uma relação social bilateral entre a criança e o adulto. A pedagogia nova negligencia, também ela, a dimensão social da relação entre criança e adulto quando apresenta a criança como inocente e espontânea e o adulto como imobilizado, petrificado. Mas se a criança pode mostrar-se espontânea, inocente, ingênua, é porque é protegida pelo adulto, é porque o adulto torna para si o encargo e a preocupação com a subsistência da criança. E se o adulto é imobilizado, é, antes de tudo, socialmente. Numa sociedade hierarquizada, que concede ainda vantagens financeiras à antiguidade profissional, que vê de maneira ruim a instabilidade e a originalidade, mudar de profissão é recomeçar do zero, e mudar de vida é expor-se à rejeição social e ao isolamento. É difícil para um indivíduo tentar tais experiências; isso se lhe torna quase impossível quando tem responsabilidade para com filhos.

A criança seria menos des preocupada e menos espontânea se não fosse protegida pelo adulto — aquele que viu crianças do Terceiro Mundo viverem abandonadas a si mesmas e esforçando-se por assegurar sua própria subsistência bem sabe que a des preocupação e a espontaneidade não são

características naturais e universais da criança. O adulto seria menos imobilizado e mais aberto à mudança se não devesse proteger a criança.

As relações entre adultos e crianças não podem, portanto, ser deduzidas de uma natureza infantil e de uma natureza do adulto. A criança e o adulto não são dois seres que se poderiam estudar separadamente e comparar em seguida. Estão, ao contrário, engajados numa relação social recíproca, que se inscreve, ela própria, no quadro da sociedade global. Isso não significa, porém, que não haja especificidade da criança. Muito pelo contrário, a relação social entre adulto e crianças repousa na desigualdade de seu desenvolvimento biológico. Do ponto de vista individual, a instauração de uma ligação social entre a criança e o adulto é consequência da fraqueza fisiológica da criança. Do ponto de vista da espécie, que a pedagogia nova gosta de invocar, a infância humana não teria podido tornar-se a infância proporcionalmente mais longa que se conhece no reino animal se a organização social dos homens não tivesse sido apta a proteger a criança. É, portanto, como relação social bilateral que é preciso pensar a relação pedagógica entre criança e adulto e não como relação entre dois tipos de natureza ou dois aspectos de uma natureza humana desdobrada.

A condição infantil

É igualmente como socialização de um ser que apresenta características fisiológicas particulares que é preciso estudar a educação da criança, e não como esforço para atualizar uma natureza humana sempre ameaçada de corrupção. O fisiológico é socialmente superdeterminado, não somente nas relações entre o adulto e a criança, mas ainda na construção da personalidade da criança. É preciso compreender a educação da criança com referência à condição infantil e não a uma natureza infantil. Não se trata nesse caso simplesmente de uma substituição de uma palavra por outra. A idéia de natureza infantil remete a características que têm um valor absoluto e universal: a criança, em si, é selvagem, submissa a sua sensibilidade, inocente, espontânea, indisciplinada, etc. A idéia de condição infantil faz referência a uma situação específica da infância sem, com isso, definir qualidades ou comportamentos que se encontrariam inevitavel-

mente em toda criança. A criança é um ser em crescimento, sua personalidade está em via de formação, vive num meio social adulto ao qual não está imediatamente adaptada: essas observações são válidas para toda criança, para qualquer civilização e para qualquer classe social a que pertença; definem o que se pode chamar uma condição infantil. Mas o crescimento, a formação da personalidade e a adaptação social processam-se num meio social que não é o mesmo para todas as crianças. Traduzem-se, portanto, por comportamentos socialmente variáveis. Toda criança cresce, mas cada uma vive seu crescimento de um modo psicológico e social diferente. Crescer não tem o mesmo sentido para a criança que aspira a escapar de um ambiente familiar sufocante e para aquela que, assim, se assemelha cada vez mais a pais que admira; da mesma forma, o primogênito de uma família numerosa, investido de responsabilidades freqüentemente demasiado pesadas para ele, e a criança superprotegida por seus pais não vivem seu crescimento de maneira idêntica. É preciso compreender psicologicamente a criança em função de suas condições de vida, isto é, ao mesmo tempo em função de sua condição de criança e de sua situação social real.

A condição infantil repousa, de início, nas particularidades fisiológicas da criança. Mas essas particularidades fisiológicas, comuns a todas as crianças, não engendram diretamente comportamentos psicológicos, que seriam, também eles, comuns, e que definiriam uma natureza infantil. Elas tomam um sentido social ligado à situação social real da criança e é a significação, socialmente vivida pela criança, dessas particularidades e dessas transformações fisiológicas que explica comportamentos psicológicos diferentes de crianças diferentes. Múltiplos exemplos ilustram esse processo de superdeterminação social do fisiológico. Os choros do recém-nascido nada mais são, de início, que descargas motoras provocadas por um estado de tensão. Mas, rapidamente, os pais aprendem a interpretá-los e intervêm para aliviar a criança alimentando-a, mudando suas roupas ou acalmando-a. Os choros também deixam, pouco a pouco, de ser simples processos reflexos para tomar o valor de mensagens dirigidas aos pais pela criança: o fisiológico tornou-se signo social. Os choros são, então, indissoluvelmente, expressão de um estado de tensão e apelo de ajuda. Da mesma forma, o sor-

riso, que não é, na origem, senão a manifestação de uma beatitude orgânica, torna-se sorriso social trocado com aquele que traz esse bem-estar; a criança sorri, de início, para si mesma, depois sorri para todo rosto, ou mesmo para todo retrato humano, apresentado de face e em movimento, depois dirige especificamente seus sorrisos para a mãe.

A determinação psicanalítica dos estágios afetivos e sexuais traz uma segunda série de exemplos interessantes. No primeiro ano de vida, a criança encontra-se no estágio oral, caracterizado pela sucção, depois pela mordedura. A sucção, que se origina, de início, da função alimentar, torna-se uma atividade libidinal, isto é, uma fonte de satisfação e de prazer. A criança suga o seio da mãe, mesmo quando não tem mais fome; experimenta, ao mamar, ao mesmo tempo a satisfação trazida pelo alimento e o prazer afetivo e sexual da sucção. Da mesma forma, a mordedura, ligada fisiologicamente ao aparecimento dos dentes, satisfaz ao mesmo tempo a pulsão libidinal e a pulsão agressiva. Por volta de um ano, e até três anos, a zona anal torna-se a zona erógena dominante. Ainda desta vez, a sexualidade infantil, sádico-anal, repousa numa função orgânica, a eliminação e a retenção, e adquire um significado social: a criança considera as matérias fecais como um presente que lhe serve para provar sua obediência ou sua teimosia. A partir de três anos, com o período do complexo de Édipo, aparecem novos fenômenos afetivos, sexuais e relacionais, ligados à maturação fisiológica genital da criança. Em todos esses casos, sucção, mordedura, aprendizado da higiene, desenvolvimento da sexualidade pré-genital, o fisiológico torna-se signo relacional e social. Os comportamentos fisiológicos da criança assumem um valor afetivo que depende das respostas do adulto, elas próprias ligadas a normas sociais. A sexualidade sádico-anal, por exemplo, não pode ser dissociada das atitudes do adulto em face do problema da higiene da criança. Essas atitudes são, por sua vez, socialmente determinadas; por exemplo, a mãe que trabalha freqüentemente se apressará em ver o filho tornar-se treinado, pois a escola maternal não acolhe, em princípio, senão as crianças treinadas.

Poder-se-iam multiplicar, assim, os exemplos. O crescimento em estatura da criança é valorizado ou desvalorizado pelo adulto, segundo este o viva como progresso ou como ameaça a sua superioridade, como libertação potencial ou

como sinal precursor do abandono dos pais pela criança; além disso, não tem exatamente a mesma significação numa sociedade que veste as crianças como os adultos e numa sociedade que reserva, ao contrário, vestuários diferentes para as diferentes idades da infância. As transformações pubertárias colocam o problema do desejo do próximo e do desejo pelo próximo, que a sociedade aceita mais ou menos ou, ao contrário, condena.

De forma geral, as necessidades e os modos de satisfação fisiológicos adquirem significação social. As necessidades fisiológicas da criança acabam mesmo por ser menos importantes que a necessidade afetiva da pessoa que satisfaz habitualmente essas necessidades fisiológicas. O exemplo da anorexia é particularmente significativo: a criança recusa-se a comer, durante um período às vezes bastante longo, para fazer psicologicamente pressão sobre pais que, quase sempre, são ansiosos; recusando-se a se alimentar, a criança afirma, inconscientemente, que tem necessidade de ser protegida e de ser ainda tratada como um bebê.

Segundo um processo paralelo, o nascimento de uma nova criança traduz-se freqüentemente no primogênito pela perda temporária do controle da bexiga e dos esfíncteres. Os estudos de Spitz¹⁶ mostraram a que ponto a relação afetiva com um adulto privilegiado podia ser essencial para a criança. A separação prolongada de uma criança nova de sua mãe pode levar a danos físicos e psíquicos que são até a morte, apesar de a criança, colocada em meio hospitalar, receber todos os cuidados necessários à satisfação de suas necessidades fisiológicas. O lactente separado da mãe depois de um mínimo de seis meses de boas relações chora e emagrece, depois (no terceiro mês) deita-se de bruços, não dorme mais, recusa toda alimentação e todo contato com o meio circundante, depois (no quarto mês) entra numa espécie de letargia; além de cinco meses, esses fenômenos podem tornar-se irreversíveis e mesmo levar à morte. Essas crianças "dão a impressão de terem sido privadas de algum elemento vital da sobrevivência"¹⁷.

¹⁶ René A. Spitz, *De la naissance à la parole. La première année de la vie* (POF, 1968). Cf. igualmente Bruno Bettelheim, *La Forteresse vitée* (Gallimard, 1969).

¹⁷ Spitz, p. 153.

Todos os estudos dos psicólogos orientam-se no mesmo sentido: psicologicamente, o comportamento da criança não é determinado diretamente pelos fatos fisiológicos, mas pela resposta do adulto às necessidades fisiológicas da criança. A criança, por ser fisiologicamente inadaptada para a vida social, é afetiva e socialmente voltada para o adulto. Como escreve H. Wallon, a criança é, desde o início, "um ser total e primitivamente orientado para a sociedade" ¹⁸. Caracterizar a criança por traços psicológicos primeiros, como a inocência ou a submissão ao sensível, é substituir pela idéia metafísica de natureza infantil a dialética que liga a criança ao adulto, é substituir o social pelo fisiológico. É preciso compreender a infância em função das respostas sociais à situação fisiológica da criança e a educação como socialização evolutiva de uma criança que apresenta características fisiológicas próprias.

Tal procedimento deve levar à revisão das concepções habituais da relação pedagógica entre a criança e o adulto.

A pedagogia tradicional atribui um valor absoluto aos modelos que o adulto propõe à criança. Mas a criança não é um receptáculo passivo dos modelos adultos. Encontra-se numa situação social particular, ligada ao mesmo tempo a sua condição de criança e a seu ambiente social determinado. A criança tem necessidade dos modelos adultos, é voltada para o adulto e aspira a tornar-se adulta. Mas esses modelos só têm valor para a criança na medida em que respondem a essas necessidades. Devem, de um modo geral, ser adaptados a um ser em crescimento cuja personalidade está em via de formação e que mal domina um meio social organizado por e para o adulto. Devem igualmente, de maneira mais particular, corresponder às necessidades da criança real, isto é, de uma criança que tem certa idade, que pertence a um meio familiar, geográfico e sócio-cultural determinado, e que já viveu certo número de experiências precisas.

A pedagogia nova valoriza tudo o que lhe aparece como natural à criança e desconfia *a priori* dos modelos adultos. Mas, se se recusa a idéia de natureza infantil, não existe de natural na criança senão sua constituição biológica e suas necessidades fisiológicas. A pedagogia nova tem razão em

¹⁸ Citado por Berthe REYMOND-RIVIER, *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent* (Charles Dessart, 1965), p. 16.

denunciar métodos educativos que não levam bastante em conta a necessidade de movimento e de atividade da criança e que negligenciam os interesses da criança. Mas está errada em considerar demasiado freqüentemente essas necessidades e interesses como naturais e universais. As necessidades da criança não são naturais; são necessidades fisiológicas que adquiriram uma significação social, significação que pode variar segundo as sociedades e as classes sociais. A criança tem fisiologicamente necessidade de movimento; cansa-se rapidamente quando fica sem se mexer, pois seu peso muscular é proporcionalmente mais elevado do que o do adulto e seu sistema de sustentação — esqueleto e abóbada plantar — mais fraco. Mas a autorização ou a interdição do movimento da criança não é simplesmente um problema de pedagogia fisiológica. Permitindo ou não livre curso à atividade motora da criança, o educador responde de certa maneira a uma necessidade fisiológica essencial. Instaura-se assim certo tipo de relação psicopedagógica entre a criança e o adulto, a partir de uma necessidade fisiológica da criança, e da resposta do adulto a essa necessidade. Essa própria relação entre a criança e o adulto não pode ser abstraída do ambiente social e reduzida a sua dimensão pessoal e afetiva. As professoras da escola maternal bem sabem que não basta estar convencido da importância educativa do movimento: é preciso ainda que os locais e os efetivos escolares tornem possível a atividade física da criança e que os pais não considerem que se trata, nesse caso, de tempo perdido.

A pedagogia nova, referindo-se a certa idéia da natureza humana, não percebe geralmente a dialética que existe entre o fisiológico e o social. Por isso, falta-lhe também a dialética que liga a criança ao adulto. Ela quer preservar a espontaneidade e a originalidade da criança, ser específica e não redutível ao adulto. Mas a criança, precisamente, é, antes de tudo, voltada para o adulto; de sorte que a liberação da espontaneidade infantil traduz-se, num primeiro momento, pelo menos, pela "livre" expressão infantil de todos os estereótipos adultos. Os modelos de comportamento e as regras morais de julgamento adotadas pela criança são, de início, os modelos sociais do adulto¹⁹. E quando se faz um sociograma nas pequenas classes da escola primária, percebe-se

¹⁹ Cf. PIACER, *Le Jugement moral chez l'enfant* (PUF, 1969).

que as crianças mais freqüentemente escolhidas são aquelas consideradas como as mais estimadas pelo mestre. Além disso, a especificidade da criança, que a pedagogia nova procura preservar afastando os modelos adultos, é a fonte do interesse da criança pelos modelos adultos. É por ser fisiologicamente dependente do adulto que a criança se interessa pelos comportamentos que permitem ao adulto ser independente, e procura seus modelos no adulto. É exato que a criança é plástica, disponível, aberta a todos os devires possíveis — aí está ainda um ponto de vista bastante abstrato, pois toda experiência e todo desenvolvimento real da criança reduzem imediatamente essa plasticidade e essa indeterminação. Mas essa disponibilidade, se é superioridade virtual daquele que tudo pode tornar-se com relação àquele que já se tornou alguma coisa, é também inferioridade social real daquele que ainda não é nada com relação àquele que já construiu sua personalidade. A indeterminação da criança só aparece como liberdade se a consideramos de um ponto de vista abstrato. Toda determinação é efetivamente limitação, como já dizia Hegel. Mas toda determinação é igualmente realização. Se a criança pode tornar-se tudo, é também porque, atualmente, ainda não é nada. E socialmente, isto é, concretamente, essa ausência de realização não é liberdade, mas servidão. A criança não é livre; é, ao mesmo tempo, o senhor e o escravo do adulto. Ela não poderá libertar-se, e, correlativamente, libertar o adulto, senão edificando sua personalidade. É preciso ainda acrescentar que essa personalidade é social e que, tornado adulto, o indivíduo deve tentar libertar-se das forças de opressão social.

O problema da socialização da criança

A educação não é, portanto, atualização da natureza humana, mas construção de uma personalidade social, por interação do fisiológico e do social, da criança e dos adultos. A relação pedagógica liga uma criança voltada para o mundo adulto para satisfazer suas necessidades e seus interesses específicos a um mundo que responde de maneira socialmente determinada às expectativas da criança. Devemos colocar o problema da educação e da socialização da criança levando em conta essa relação dialética. Esse problema é freqüentemente abordado de um ângulo unilateral. Pergun-

tomo-nos como a criança se socializa, enquanto a pergunta inversa apresenta, pelo menos, igual interesse: como a sociedade socializa a criança? A sociedade não é um "meio" de socialização para a criança, isto é, um ambiente no qual se desenrola um processo individual chamado socialização, processo certamente "influenciado" por esse meio, mas cujas razões de ser devem ser procuradas no próprio indivíduo. A sociedade não influi sobre a socialização da criança: ela a determina. A socialização não é unilateralmente imputável à criança; é um processo social onde se encontram engajadas uma criança voltada para o mundo social adulto, e uma sociedade adulta que encoraja, aceita, tolera ou recusa a participação das crianças na vida social adulta. A psicologia da criança coloca, o mais das vezes, o problema da socialização da criança nos termos que são os da pedagogia ideológica. Considera a socialização como um desenvolvimento social do indivíduo em vez de apreendê-la como interação entre a criança e o mundo social adulto. Explica, pois, a socialização por meio de fatores não-sociais — domínio corporal e emocional, diminuição do egocentrismo, acesso ao pensamento formal — aos quais acrescenta a convivência com outros indivíduos, adultos ou crianças (isto é, a socialização!). A psicologia da criança, como a pedagogia ideológica, é assim vítima da ideologia burguesa do homem abstrato e universal. Estuda o desenvolvimento da criança, inclusive em sua dimensão social, sem referência às realidades sociais. A delinquência juvenil, por exemplo, torna-se, então, fraqueza do Superego, instabilidade emocional, sujeição às pulsões agressivas, etc. Esquece-se simplesmente que o jovem delinquente é, antes de tudo, o produto de uma sociedade injusta, opressiva e não-igualitária (sem mesmo falar do fato de que a definição da delinquência é, ela própria, social).

De fato, o verdadeiro problema da socialização da criança é, sem dúvida, atualmente o da recusa da sociedade em conceder à criança um *status* e um papel social. A criança é um ser sempre já socializado. Nesse sentido, é mesmo um pouco absurdo falarmos da socialização da criança e perguntarmos como o adolescente, por exemplo, se integra na sociedade. A socialização da criança não deve ser compreendida como integração na sociedade, mas como socialização evolutiva. A criança já está sempre integrada na sociedade

e isso, poderíamos dizer, antes mesmo de seu nascimento: considerem-se os debates sociais atuais sobre a contracepção e o aborto ou nas reações da sociedade em face da mulher grávida (auxílios pré-natais, lojas de roupas para as mulheres que esperam criança, licenças de maternidade, etc.). Mas a condição social da criança evolui com a idade: é somente nesse sentido que se tem o direito de falar de socialização da criança; não se trata de um estágio a transpor mas de um processo evolutivo. Aliás, a sociedade tem pleno conhecimento de que a criança é um ser social: prevê que pode herdar, dirige-se a ela na publicidade, interessa-se por ela enquanto compradora (diás das mães e dos pais) e enquanto consumidora (brinquedos, discos, livros para crianças, etc.). Mas a sociedade burguesa não continua menos a infantilizar a criança marginalizando-a, recusando-lhe toda autonomia social e política e mantendo-a afastada dos circuitos econômicos de produção e da vida sócio-política dos adultos. Só quer conhecer na criança a prefiguração do homem burguês universal e abstrato, isolado das realidades sociais — o que não a impede, pois trata-se nesse caso de um procedimento ideológico, de interessar-se pela maneira como ela gasta seus trocados.

O problema da socialização da criança é, portanto, o problema do comportamento de um ser social que a sociedade não reconhece como tal. A sociedade burguesa²⁰ recusa à criança a dignidade de ser social. O que a psicologia da criança descreve como socialização da criança é, de fato, muito freqüentemente, os comportamentos da criança em face dessa recusa de reconhecimento social, comportamentos apresentados como "crise" da própria criança. Assim, existe uma crise dos dois anos e meio — três anos: a grande crise de oposição, no curso da qual a criança adota atitudes opostas e negativistas sistemáticas. Para afirmar sua personalidade, a criança opõe-se à personalidade do próximo. É possível — mas não certo — que exista aí um momento inevitável no desenvolvimento da criança. Mas cumpre também que nos perguntemos qual autonomia e qual responsabilidade a sociedade reconhece à criança de três anos. A crise de

²⁰ A sociedade da Idade Média, como o mostrou Ariès (op. cit.), atribuiu, ao contrário, um *status* e um papel social determinado à criança. Da mesma forma, as sociedades agrícolas do Terceiro Mundo não conhecem essa exclusão social da criança.

oposição é a da criança em face do adulto ou a do adulto que se opõe a uma maior independência da criança a seu respeito? Podemos colocar o mesmo gênero de questões a propósito da crise de adolescência, a qual, a acreditar em Margaret Mead, não existe em certas sociedades²¹. A oposição do adolescente ao adulto, seu desejo de originalidade, sua recolocação em causa sistemática das normas de vida adulta, seu sentimento de ser incompreendido são verdadeiramente conseqüências diretas das transformações pubertárias? Não exprimem antes a reação normal de um indivíduo mantido numa dependência que não se impõe mais, confrontado a uma sociedade que efetivamente compreende mal suas aspirações, deixa pouco lugar para a originalidade individual e funciona segundo normas que, de fato, são extremamente contestáveis?

Se se define a criança com referência a uma natureza infantil, desconhece-se inevitavelmente essa ligação dialética existente entre a educação da criança, que é construção de uma personalidade social, e a ação da sociedade sobre a criança. Cai-se, então, na ideologia: com efeito, o aspecto social da personalidade da criança não é pensado em função da realidade social, com suas injustiças e desigualdades, mas imputado ao desenvolvimento individual da criança. Toda pedagogia que se funda na idéia de natureza infantil é ideológica.

Uma pedagogia social, não-ideológica, deve elaborar outro conceito de infância. A criança é para o adulto um parceiro social que apresenta características específicas. Não se pode compreender a infância sem fazer referência à idade adulta. Entretanto, não se deve captar a relação entre a criança e o adulto como relação entre duas pessoas isoladas e abstratas; a relação da criança com o adulto é, mais profundamente, relação da criança com o mundo social adulto. A criança é um ser social, isto é, um indivíduo que já é sempre socializado, mesmo se a sociedade não reconheça seu valor social. Mas a criança, parceiro social do adulto no mundo social adulto, apresenta características específicas. Elas dependem, de início, de sua condição infantil: a criança é um ser em crescimento, cuja personalidade se forma pro-

²¹ MARGARET MEAD, *Adolescence à Samoa*. Publicado em *Mœurs et sexualité en Océanie* (Paris, 1969).

gressivamente e que não está imediatamente adaptada à sociedade adulta. A criança, em razão de sua constituição biológica, depende do adulto, que, de seu lado, não pode recusar sua ajuda e proteção à criança. Adquirindo um sentido social, as particularidades fisiológicas da criança instauram uma relação entre ela e o adulto. Mas a condição infantil não deve ser considerada no abstrato; ela não toma sua significação concreta senão com referência à situação social real da criança, e notadamente à classe a que pertence. A criança do proletariado e a criança da burguesia não vivem sua condição de criança de maneira semelhante. A primeira é dependente de um adulto, ele próprio dependente, oprimido, desapossado de seu poder social, e que responde às expectativas do filho de um modo que reflete sua situação de classe. A segunda é dependente de um adulto que possui um poder social real, que tem um capital a transmitir a seus filhos, e que vive em condições materiais que lhe permitem satisfazer melhor (do ponto de vista material, nem sempre do ponto de vista afetivo) as necessidades sociais da criança. Além disso, a primeira e a segunda são, todas duas, voltadas para o adulto e o meio social adulto; mas os modelos adultos que são apresentados a essas crianças são socialmente diferentes, assim como os meios sociais em que vivem e aos quais aspiram a integrar-se. Suas personalidades e seus interesses também serão socialmente diferentes. Não é, portanto, pedagogicamente possível tratar da criança em si, mesmo depois de se ter substituído a idéia de natureza infantil pela de condição infantil. Toda criança apresenta uma personalidade social e desenvolve comportamentos que refletem a classe a que pertence.

Já vimos que os fins da educação só podem ser fins sociais e que, numa sociedade de classes, esses fins são sempre fins sociais de classe. Vemos agora que a criança se define como um ser edificando progressivamente uma personalidade social que não é compreensível senão com referência às realidades sociais. Numa sociedade de classes, essa construção de uma personalidade social não pode estar separada de realidades sociais que exprimem a dominação de classe.

Temos de estudar, agora, o sentido que assume a idéia de cultura quando se substitui a idéia de natureza humana pela de personalidade social.

D. Cultura e personalidade social

a NATUREZA HUMANA E CONDIÇÃO HUMANA

A idéia de cultura e a definição ideológica da cultura

A própria idéia de cultura tornou-se hoje politicamente suspeita. Certamente, os meios políticos de esquerda e de extrema esquerda reclamam a possibilidade de todos terem acesso à cultura e denunciavam o elitismo cultural. Mas, por outro lado, a desconfiança política com relação à idéia de cultura é cada vez maior. Tomou-se, pouco a pouco, consciência de que a cultura não era um conjunto de práticas e sistemas teóricos independente da realidade social e universalmente válido. A pedagogia ideológica define a cultura com referência à estrutura metafísica do universo (eixo sensível-inteligível, via da natureza, etc.) e a uma vocação humana apresentada como eterna e universal. Dessa maneira, oculta a significação social, e, mais ainda, a significação de classe, do fenômeno cultural. Colocando a cultura mais além das divisões sociais e das lutas de classes, coloca-a fora do alcance da contestação sócio-política. Definindo como universal um homem que, de fato, é o da classe dominante, justifica ideologicamente a desigualdade social. A cultura que a classe dominante apresenta como universal é, portanto, a expressão, obtida no término de toda uma alquimia que estudamos no segundo capítulo, dos interesses da classe dominante. A cultura não aparece mais como um bem comum a todos os homens mas como um fenômeno ideológico. A cultura não é atualização no homem de uma essência humana em acordo com a estrutura metafísica do universo. Como o mostraram Freud, Marx, Nietzsche e numerosos estudos sociológicos, a cultura é uma criação humana e social. Psicologicamente, é engendrada pela sublimação de pulsões cuja satisfação direta a sociedade não admite. Socialmente, reflete a tomada de consciência e a elaboração da vivência social dos indivíduos, dos grupos e das classes sociais. A cultura é, portanto, expressão das realidades sociais e a denúncia da injustiça e da desigualdade sociais deve muito logicamente levar à da cultura burguesa que as camufla ideologicamente.

Mas isso não significa que toda forma de cultura, porque engendrada pela realidade social, é ideológica. O que é ideológico não é a própria cultura, mas a dissimulação das realidades sociais por trás de uma cultura apresentada como universal, independente da sociedade e válida em si. É preciso distinguir a idéia de cultura e a definição ideológica da cultura. A pedagogia ideológica pensa a educação como cultura do indivíduo e coloca que educar a criança é fazer dela um homem. Não é nisso que é ideológica. Existe realmente um processo cultural de desenvolvimento do indivíduo. No curso de seu desenvolvimento, a criança adquire poderes, assimila conhecimentos, adota comportamentos, constrói sua personalidade: nesse sentido, seja qual for o seu ambiente social, a criança se cultiva. Além disso, essa criança torna-se um adulto, isto é, um tipo determinado de homem, e vimos que a pedagogia, mesmo não-ideológica, não poderia abster-se de toda referência a certa idéia do homem. Educar a criança, sem saber o que se quer que ela se torne, é abandoná-la ao acaso das influências contraditórias, isto é, de fato, submetê-la às influências dominantes da classe dominante. Toda pedagogia, ideológica ou não, deve, portanto, levar em consideração o fenômeno cultural e o tornar-se-adulto da criança. Mas a pedagogia ideológica mascara a significação social de classe da cultura e a dimensão irreducivelmente social do homem, enquanto uma pedagogia não-ideológica deve compreender a cultura como fenômeno social e o homem como ser social. O que é ideológico na pedagogia é a definição do homem e da cultura a partir da noção de natureza humana. A pedagogia tradicional define o homem como o Sábio, isto é, como aquele que atualizou em si a natureza humana no que ela tem de mais nobre. A pedagogia nova visa ao homem que, no seio da sociedade, soube conservar sua bondade, sua espontaneidade e sua plasticidade naturais. Nos dois casos, o homem compreende-se a partir da natureza humana, isto é, a partir de uma essência eterna e universal do homem. O homem e a cultura são assim definidos sem que seja diretamente levada em conta sua dimensão social. Assim é mascarado ideologicamente o fato de que toda cultura e toda imagem do homem são cultura de classe e imagem de classe do homem.

Não é, portanto, a cultura que é preciso denunciar; a cultura é um fato humano inelutável. É toda concepção da

cultura que se apóia na idéia de natureza humana. Com efeito, tal concepção camufla a significação social da cultura e mascara o fato de que, numa sociedade dividida em classes, a cultura apresenta, ela mesma, uma significação de classe. Para sair da ideologia, a pedagogia deve livrar-se da idéia de natureza humana. Mas é a pedagogia, que não pode abandonar toda referência a uma idéia do homem, capaz de expulsar totalmente a idéia de natureza humana do campo da reflexão pedagógica? A própria idéia de alienação, tal como a utiliza o pensamento marxista, não reintroduz, especialmente no domínio pedagógico, a noção de natureza humana? Ser alienado é tornar-se estranho a si mesmo, outro que entre si mesmo: não é preciso ter definido uma essência humana, para poder falar de alienação? Esse problema do papel pedagógico da idéia de natureza humana é um problema-chave. A pedagogia ideológica repousa, em última análise, na idéia de natureza humana. Perguntar-se se a pedagogia pode abster-se da idéia de natureza humana é, portanto, perguntar-se se uma pedagogia não-ideológica é possível.

Tal pedagogia é possível, mas com uma condição: que se apóie sobre uma idéia do homem que não seja, direta ou indiretamente, um avatar da idéia de natureza humana. Toda concepção eternalista e universalista do homem, mesmo se expressa em termos marxistas de alienação, reintroduzirá na pedagogia a noção de natureza humana e, com ela, a camuflagem ideológica das realidades sociais. Uma pedagogia não-ideológica deve, portanto, adotar uma idéia social do homem social. Isso significa que deve compreender o homem como um ser social. Mas ainda não é suficiente. Deve igualmente compreender que sua concepção do homem é, ela mesma, socialmente determinada. Pretender formar, pela educação, o homem do proletariado não deve ser opor o homem autêntico ao homem alienado do sistema burguês, sob pena de cair novamente numa metafísica do Proletário e do Burguês. A imagem do homem tal como pode ser elaborada pelo proletariado é uma imagem social, isto é, uma imagem socialmente determinada pela situação atual do proletariado; não é a expressão enfim descoberta da essência eterna autêntica da humanidade. As condições de vida e de luta do proletariado evoluem, e a imagem de classe do homem, elaborada pelo proletariado, reflete essa evolução. No século XIX, o pro-

letário opunha sua força de trabalho ao capital do burguês que o explorava: para o proletariado, o homem verdadeiro definia-se pelo Trabalho, e, antes de tudo, pelo trabalho manual. Hoje, desenvolveram-se novas formas de trabalho explorado pela burguesia, ao mesmo tempo que se desenvolveram as atividades terciárias; novas aspirações surgiram na classe operária, a começar pela aspiração de autogestão; apareceram possibilidades de novas formas de vida com os progressos da técnica e da automação e o alongamento do tempo dos lazeres; novos problemas se colocaram para o proletariado ao mesmo tempo que para a burguesia, como o da liberdade sexual, da contracepção, da preservação do meio natural, do desenvolvimento dos *mass media*, etc. A oposição entre o que vive de seu trabalho e o que vive do trabalho dos outros permanece fundamental, mas já não basta para definir uma imagem do homem. É preciso elaborar outra imagem do homem, que corresponda à situação de classe atual do proletariado, imagem que também não exprimirá a essência eterna do homem, e que será, portanto, também ela, sujeita a revisão. Esse projeto de homem, definindo uma cultura, será também projeto de sociedade. É indissolivelmente que é preciso definir o homem, a cultura e a sociedade que se quer promover. Isso significa que a concepção do homem e da cultura não só não podem ser senão concepções de classe, mas ainda refletirão inevitavelmente as divergências políticas dos que lutam contra a sociedade burguesa atual. As perspectivas reformista, marxista-economista, de autogestão não-marxista e marxista de autogestão, desembocam em imagens diferentes do homem e da cultura. A concepção ideológica e burguesa do homem e da cultura não se pode opor uma idéia "verdadeira" do homem e da cultura, sob pena de cair novamente na ideologia. Só se pode opor-lhe outra concepção de classe do homem e da cultura, não-ideológica se ela tiver explicitado a relação entre o homem e a sociedade que projeta, mas repousando sobre opções de classe.

A idéia de cultura não é, portanto, em si, ideológica. Existe uma forma não-ideológica de colocar o problema da cultura e do homem que se quer formar pela educação: é definir juntamente o homem, a cultura e a sociedade que se projeta, mesmo sabendo que essa definição é, ela própria, socialmente determinada, e não metafisicamente fundada. O conteúdo da idéia de homem e de cultura pode variar, e varia

efetivamente com as opções políticas. Mas essa maneira de colocar o problema do homem e da cultura é a única que permite à pedagogia escapar à ideologia. O homem não se define por considerações metafísicas sobre a natureza humana mas por um projeto político de sociedade. Cumpre ainda, para que essa idéia esteja clara, precisar o que significa essa expulsão da idéia de natureza para fora do campo da pedagogia, e quais são as suas conseqüências.

Não existe natureza humana

Não existe natureza humana. Mas isso não quer dizer que se possa elaborar uma idéia do homem que não leve em conta dados biológicos, e suas conseqüências psicológicas e sociais. Voltamos a encontrar aí, em termos mais gerais, um problema já encontrado a propósito da infância. Não existe natureza humana, assim como não há natureza infantil, mas existe uma condição humana, bem como existe uma condição infantil. Temos de precisar o que é essa condição humana e a diferença entre a idéia de condição humana e a de natureza humana.

O homem, como todo animal, é submetido a dados biológicos. Experimenta necessidades ligadas a sua organização anatômica e a seu funcionamento fisiológico, necessidades cuja satisfação é a condição de sua sobrevivência. Sofre igualmente a pressão das pulsões que se encontram em toda vida animal, e de que a psicanálise mostrou a importância na conduta humana: a pulsão sexual e a pulsão agressiva. Essas necessidades fisiológicas e essas exigências pulsionais são os dados biológicos de base de toda compreensão do homem. Não se pode elaborar uma imagem pedagógica e politicamente operatória do homem sem levar em consideração esses dados de base. Mas estes não definem uma natureza humana, nem mesmo uma condição humana. Não fazem senão exprimir as exigências biológicas ligadas a toda vida animal.

Entretanto, o modo de satisfação desses imperativos biológicos permite distinguir a condição humana da condição animal. Com efeito, os comportamentos que satisfazem as necessidades fisiológicas e pulsionais, no animal, já surgem sob forma de instintos. Os instintos animais não são totalmente rígidos e predeterminados. Beneficiam-se de certa

flexibilidade e não excluem um mínimo de aprendizado, dado aos jovens pelos mais velhos. Mas a conduta animal permanece globalmente determinada pelos instintos específicos; suas possibilidades de variação são mínimas, e a educação dada aos jovens só faz desencadeá-los e orientá-los para certos objetos do meio. O animal é um ser acabado, perfeito no sentido etimológico da palavra. O homem, ao contrário, é um ser imperfeito, isto é, um ser que não é acabado. Aí está o primeiro caráter específico da condição humana: os comportamentos humanos não são predeterminados por instintos. Existem dados biológicos comuns ao homem e ao animal, mas não existe natureza humana. Não podemos determinar nenhuma conduta humana "natural", nenhum comportamento que estaríamos seguros de encontrar em todo homem, nenhuma característica especificamente humana (inocência, espontaneidade, perversão, indisciplina, etc.).

Isso significa também que não existe no homem uma natureza animal, à qual se acrescentaria uma personalidade social propriamente humana. Nenhum porco, nenhum lobo, nenhum carneiro dorme no fundo do homem. O homem não é biológico *mais* social, demônio mais anjo, animal mais homem, contrariamente ao que supõe implicitamente toda pedagogia que se apóia na idéia de desdobramento da natureza humana. O homem é inteiramente, ao mesmo tempo, biológico e social. Porque são satisfeitas graças a condutas sociais, e não graças a instintos, as necessidades biológicas do homem, como já vimos, adquirem uma significação social. As exigências biológicas e pulsionais do homem são imediatamente socializadas, pois afirmam-se num quadro imediatamente social. O comportamento nutritivo, que corresponde a uma necessidade fisiológica fundamental, torna-se signo social: nas maneiras à mesa, nas relações sociais (convites) e mesmo nas relações políticas (greves de fome). Com a greve de fome, o homem recusa-se mesmo, por razões sociais, a satisfazer uma necessidade biológica prioritária. As exigências pulsionais são, também elas, socializadas. Como é demonstrado pela psicanálise, as pulsões do Id não são instintos. São tendências que se encontram na fronteira do biológico e do psicológico e cujo devir psicológico depende das normas sociais, interiorizadas no Superego: satisfação do desejo, recalque no inconsciente ou sublimação. Nesse sentido, contrariamente ao que se afirma com facilidade um

pouco excessiva, o comportamento sexual não é "natural", mas social. É uma forma socializada de resposta a uma pulsão biológica que é natural mas que não recebe um conteúdo determinado senão sob uma forma social (desejo ou conduta sexual). Os dados biológicos aos quais o homem é submetido não permitem, portanto, definir uma natureza humana, isto é, comportamentos ou características psicológicas especificamente humanos, portanto eternos, universais e independentes da realidade social.

*Transformação da natureza e
integração num mundo social humano*

A ausência de instintos predeterminados no homem significa, ao contrário, que o homem constrói sua personalidade num quadro social. Mas a ausência de instintos não constitui senão o aspecto negativo da condição humana. Cumpramos precisar seu aspecto positivo, isto é, explicar como se edifica a personalidade social.

Ora, aqui, apresentam-se duas possibilidades teóricas, que não se excluem uma à outra, mas que podem orientar a estratégia pedagógica em direções algo diferentes. O homem não dispõe de instintos para satisfazer suas necessidades biológicas e pulsionais. Não pode, portanto, satisfazê-las a não ser criando, ele, próprio, os meios que a natureza não lhe deu. "O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material²²."

Nesse sentido, a produção dos meios de existência pela transformação do mundo seria o traço específico da condição humana. Os homens "começam a distinguir-se dos animais desde que começam a produzir seus meios de existência²³." Se se adotam essas idéias, é preciso dizer que a cultura passa, antes de tudo, por uma atividade material de transformação do mundo e deve-se conceder a prioridade pedagógica ao trabalho manual. Tal é a tese pedagógica adotada quase sempre pelos marxistas. Apresenta um inconveniente maior: transpõe no domínio pedagógico uma análise histórica da

²² K. MARX e F. ENGELS, *L'Idéologie allemande* (Editions sociales, 1966), p. 39.

²³ *Idem*, p. 25.

condição humana. Historicamente, a cultura humana começa efetivamente por uma atividade material de transformação da natureza. Mas, como observa Marx, essa atividade faz nascer novas necessidades e novas forças sociais. Por conseguinte, a definição da cultura pela transformação material do mundo não é mais suficiente: é preciso também definir a cultura pelo conjunto das relações sociais que a produção dos meios de existência engendrou. É mesmo indispensável, quando se considera a criança, não se ater a uma representação da cultura como transformação material do mundo. Com efeito, o que significa concretamente, para a criança de nossas sociedades, a ausência de instintos predeterminados? Não dá origem a uma ação de transformação do mundo pela criança; o lactente não age sobre o mundo e é preciso esperar muito tempo para que uma criança seja capaz de prover suas necessidades por sua atividade própria. A ausência de instintos predeterminados na criança traduz-se pela necessidade de que o adulto intervenha para satisfazer as necessidades da criança. É o adulto, e, de maneira mais geral, o mundo social adulto, e não uma atividade prática da própria criança, que supre a ausência de instintos na criança. O homem é criança antes de ser adulto: aí está uma constatação real e concreta, e não uma fantasmagoria da imaginação, como diria Marx. Não se pode colocar entre parênteses, como o fazem geralmente os marxistas, essa existência de um período infantil no desenvolvimento humano. Ora, a infância deixa traços no homem adulto, o que Freud mostrou melhor do que qualquer outro. Definir a condição humana sem levar em conta o fato da infância é, de novo, substituir por uma imagem filosófica do homem como Trabalhador manual a análise da realidade social. A infância, associada à ausência de instintos predeterminados, é um traço específico da condição humana²⁴. Ora, a existência da infância tem por consequência que a primeira relação humana é essa relação de dependência e de contradependência entre o adulto e a criança, que já analisamos. A criança só pode satisfazer suas necessidades biológicas através da mediação de outrem. O mundo vivido pelo homem também é um mundo humano, e não um mundo "natural". A personalidade social da criança constrói-se por suas trocas com

²⁴ Claparède viu-o bem, ainda que sua interpretação naturalista seja contestável.

o mundo social adulto, e não por uma atividade material de transformação do mundo. É a ação dos homens sobre a criança que humaniza a criança, que permite à criança edificar uma personalidade social, que cria a humanidade no homem. O homem é criado pelo homem, isto é, pelo meio humano no qual se desenvolve. Existe aí um novo traço específico da condição humana: o homem deve adquirir modos de comportamento que não são dados num instinto, e só pode fazê-lo graças à ação do meio humano social. Pedagogicamente, isso significa que o desenvolvimento cultural implica necessariamente a intervenção de modelos sociais e que a relação com o outro e, mais geralmente, com o mundo social adulto, é uma das molas essenciais da educação.

É, portanto, enquanto se beneficia da influência dos outros homens que o indivíduo se cria como ser humano. A satisfação das necessidades biológicas e pulsionais do homem passa necessariamente pela intervenção, socialmente determinada, de outros homens. Essa intervenção não consiste em orientar um instinto na direção dos objetos do meio susceptíveis de satisfazer a necessidade, ou em dar uma forma social a um instinto natural. Supre a ausência de instinto predeterminado no homem pela determinação de comportamentos sociais adquiridos no contato com outros homens. A tal ponto que, como o demonstram os estudos de Spitz citados mais acima, a necessidade de uma relação afetiva com o próximo torna-se no homem uma necessidade fundamental. A mediação por outrem é, portanto, constitutiva do homem e específica da condição humana. É porque se desenvolve num meio humano que o homem se torna homem, e não porque exerce uma atividade material de transformação do mundo. Mas isso não significa que a criança, depois o adulto, não aspirem a agir sobre o mundo. Mas é preciso compreender essa ação como atividade social de um ser humano social, e não como atividade pela qual um ser se torna humano e social. O que humaniza e socializa o homem é sua integração num mundo humano social. Quando a criança age sobre as coisas para transformá-las, ela o faz segundo modelos sociais, visa, antes de tudo, a um melhor domínio de seu ambiente social, e deseja que o valor de sua ação seja socialmente reconhecido.

Diferença entre condição humana e natureza humana

Recapitulemos o que dissemos sobre a condição humana. Negativamente, a condição humana define-se pela ausência de instintos predeterminados no homem. Essa ausência de instintos obriga o homem a produzir, ele próprio, os meios que lhe permitirão satisfazer suas necessidades fisiológicas. Mas trata-se, no caso, de uma característica da condição humana própria à espécie, e não ao indivíduo. A espécie humana teve de produzir, pouco a pouco, no curso da história, meios de sobrevivência cada vez mais aperfeiçoados. Criando suas condições materiais de sobrevivência, criou-se, ela própria, como humana e elaborou formas determinadas, e historicamente variáveis, de vida social. Mas, quanto a ele, o indivíduo nasce como criança num meio social já elaborado e que se encarrega de sua sobrevivência. A existência de um período de infância, no curso do qual a intervenção de outrem é necessária para a sobrevivência do indivíduo, é essencial para a compreensão da condição humana. É pela mediação de outrem que a criança satisfaz suas necessidades biológicas. Por conseguinte, a criança aspira, antes de tudo, a integrar-se ao mundo social adulto, adota os comportamentos que pode observar em seu ambiente social e edifica sua personalidade sob a influência dos modelos sociais adultos. No homem, a mediação por outrem é assim constitutiva da humanidade. Pode-se definir a condição humana dizendo que, no homem, a assimilação de modelos sociais supre a ausência de instintos predeterminados.

Trata-se decerto, no caso, de condição humana e não de uma reintrodução sub-reptícia da idéia de natureza humana no domínio pedagógico. O homem cria sua personalidade social graças à mediação de outrem em condições sociais determinadas e a partir de dados biológicos que são, eles próprios, investidos de uma significação social. Tais são as condições de edificação da personalidade humana. Mas precisar essas condições não é ainda definir um tipo de homem que a educação deve esforçar-se por promover.

É, ao contrário, colocar que não existe definição eterna e universal do homem, uma vez que o homem não é senão o que pode tornar-se em condições sociais determinadas. A definição do homem a que a educação deve visar permanece uma tarefa social, de duplo título: é socialmente que é elabo-

rada uma imagem do homem, e é com referência a um projeto de sociedade. A análise da condição humana, em vez de reintroduzir a idéia de natureza humana na pedagogia, opõe, ao contrário, a essa idéia, o fato de que a cultura é edificação de uma personalidade social, criação de um homem social. A cultura é socialização, sem que se possa dissociar o processo de formação individual (aquisição de poderes, saberes, comportamentos, ideais) e o movimento de socialização. A cultura não é criação de um ser que se socializa, mas criação de um ser social.

Existem duas diferenças fundamentais entre a idéia de condição humana e a de natureza humana. Primeiramente, a noção de natureza humana remete a uma imagem eterna e universal do homem e encerra o pensamento pedagógico numa problemática da atualização e da corrupção da natureza humana, que oculta a significação social do homem, da cultura e da educação. A noção de condição humana, ao contrário, mostra que a humanização do homem passa por sua socialização e que essa socialização, concretamente, varia com o ambiente social, e sobretudo com a classe a que pertence. Em segundo lugar, a noção de natureza humana conduz a uma definição do homem por caracteres absolutos (racional, criativo, plástico, etc.), opostos a outros caracteres absolutos (sensível, conformista, imobilizado, etc.); o movimento cultural de criação humana é transportado para um afrontamento intemporal e dessocializado entre características metafísicas contraditórias. A noção de condição humana, ao contrário, leva a considerar o homem como um ser que edifica sua personalidade social no curso de um processo cultural que é realmente criação, e não simples atualização de uma essência humana eterna. A idéia de natureza humana remete à idéia de qualidades do homem absolutas, porque ontológica e metafisicamente fundadas. A idéia de condição humana faz referência ao processo social de humanização da criança. A noção de plasticidade mostra perfeitamente a diferença que existe entre uma pedagogia ideológica, que repousa numa concepção da natureza humana, e uma pedagogia social que, tendo consciência das condições específicas do desenvolvimento humano, apóia-se sobre um projeto social de humanidade. A pedagogia nova constata, como o fizemos, que o homem, ao nascer, está aberto a todos os devires sociais. Mas transforma imediatamente essa constatação em carac-

terística da natureza humana e faz dela um objetivo pedagógico. O homem não é determinado por seus instintos; é, portanto, plástico; portanto, a natureza humana define-se por meio dessa plasticidade; portanto, a educação deve, antes de tudo, salvaguardar essa plasticidade, característica essencial da natureza humana. O que dissemos, na perspectiva de uma pedagogia social, é muito diferente. O homem não é determinado por seus instintos; é, portanto, plástico; portanto, é determinado pelas influências sociais; portanto, a educação é formação de certo tipo de homem, socialmente definido. A plasticidade humana não é interpretada como qualidade da natureza humana, mas, ao contrário, como ausência de natureza humana e prova da dimensão fundamentalmente social do homem, da cultura e da educação.

b A CULTURA HUMANA

Definição

Tentemos, a partir desta análise da condição humana, definir o que é a cultura humana. Não se trata aqui de determinar os conteúdos dessa cultura. Se a cultura é socialização, como espero ter demonstrado, o conteúdo dessa cultura é necessariamente social. Sua determinação ressurgue, portanto, de uma escolha sócio-política de homem e de sociedade, que tentei esboçar mais acima falando dos fins sociais da educação. Mas o estudo da condição humana deve permitir-nos compreender melhor o que é o processo humano de cultura e qual sentido a cultura apresenta para o homem, qualquer que seja, por outro lado, o conteúdo dessa cultura.

A espécie humana distingue-se da espécie animal pelo fato de que, desprovida de instintos predeterminados, teve de criar, ao longo de toda a história, seus próprios meios de sobrevivência. Ao nível da espécie, a cultura humana, no sentido dinâmico da palavra cultura, é, portanto, ação de transformação do mundo natural visando a satisfazer as necessidades humanas e a produzir os meios dessa satisfação. Essa atividade de transformação deu origem a modos de comportamento especificamente humanos, instaurou relações sociais entre os homens, engendrou estruturas sociais, provocou a elaboração de saberes e de ideais. A cultura huma-

na, no sentido objetivo da palavra cultura, é o conjunto desses modos de comportamento, dessas relações sociais, dessas estruturas sociais, desses saberes e desses ideais. A cultura não é somente o conjunto das obras literárias e estéticas e das teorias científicas produzidas pela humanidade: é o conjunto das realizações sociais do homem. Ao nível do indivíduo, a cultura humana, no sentido dinâmico da palavra cultura, é o movimento pelo qual o indivíduo se apropria dessas realidades sociais. Ou ainda, o que dá no mesmo, é edificação de uma personalidade social, é humanização do homem como homem social determinado. O indivíduo torna-se homem fazendo seus os modelos sociais de comportamento, engajando-se nas relações sociais, participando da vida das estruturas sociais, assimilando os saberes e os ideais. A cultura é criação humana e social num duplo sentido. É criação de realidades sociais humanas e criação de seres humanos sociais.

Para reduzir ao mínimo as ambigüidades dessa concepção da cultura, devo ainda precisar quatro pontos.

Cultura de classe

Em primeiro lugar, a atividade humana de transformação do mundo natural engendrou estruturas sociais que, historicamente, variaram, mas que apresentam este caráter comum (salvo nas sociedades ditas primitivas) de serem estruturas de classe. Todos os homens não participaram da mesma forma da transformação social e humana do mundo natural. Uma divisão instaurou-se entre os que participavam diretamente dessa transformação e os que exploravam seu trabalho. É, portanto, ainda de maneira abstrata que se fala da cultura como conjunto das realizações sociais do homem. A cultura não só varia com as sociedades, mas ainda com as classes sociais. Numa sociedade dividida em classes, toda cultura é cultura de classe. A classe dominada tem consciência desse caráter de classe de sua cultura. A classe dominante camufla-o ideologicamente por trás de uma imagem do homem e da cultura apresentada como universal. A apropriação cultural das realidades sociais pelo indivíduo é, portanto, assimilação de uma cultura de classe (da cultura de sua classe, mas sempre também, em parte, da cultura ideológica da classe dominante). A edificação da persona-

lidade social do indivíduo é influenciada pelo pertencimento a determinada classe social. E a escolha pedagógica de um tipo de homem é inevitavelmente, como já dissemos, uma escolha de classe.

A idéia de personalidade social

Em segundo lugar, temos de precisar a idéia de personalidade social, para que não a confundamos com a noção de pessoa, tal como aparece, sem cessar, na pedagogia ideológica. A idéia de personalidade social não significa que a pessoa é socializada, mas que é social. O homem é inteiramente social e não se pode distinguir nele o que se origina das influências sociais e o que o caracteriza enquanto indivíduo original. Não é preciso procurar o que existe no homem além das determinações sociais, pois nesse além não existe nada. O homem é o que ele é socialmente: sua personalidade social, seus comportamentos sociais, suas reações sociais. É preciso acabar com o mito da Pessoa, concebida como núcleo fundamental do ser. Se se faz abstração de todas as determinações sociais da pessoa, não é um núcleo ontológico que se descobre, é o nada. Sermos nós mesmos não é, portanto, reencontrar uma originalidade profunda mais além de todas as influências sociais. Tal idéia só tem sentido se postulamos que existe no fundo de cada um uma essência humana original que a sociedade não fez senão obscurecer ou recobrir. Sermos nós mesmos é assumir a nossa personalidade social. Isso não quer dizer que o homem é apenas um robô ou um fantoche, desprovido de liberdade porque é socialmente determinado. Se entendemos por liberdade o poder de escapar a toda determinação social, não existe efetivamente liberdade... pela única razão de que, nessas condições, não existe absolutamente homem! A liberdade²⁵ não é consequência de uma indeterminação social, mas de uma multideterminação social. O homem é livre, não porque não é socialmente determinado, mas porque é determinado por tantas influên-

²⁵ Trata-se aqui do problema filosófico e psicológico da liberdade humana, isto é, da possibilidade *teórica* da liberdade. Mas, evidentemente, o problema sócio-político permanece inteiro. Na medida em que o homem se define como personalidade social, só é *realmente* livre no quadro de estruturas sociais não-opressivas. As estruturas sociais opressivas impedem (a) ausência de liberdade real; o indivíduo de viver como o desejaria (a) possibilidade de escolha, existência de uma liberdade teórica).

cias sociais que nenhuma poderia absolutamente constrangê-lo. Todo homem, desde o nascimento, sofre a ação de uma infinidade de influências sociais. Essas influências são mais ou menos contraditórias. Sua eficácia é maior ou menor, pois age sobre uma personalidade que já se formou no contato das influências precedentes. No total, todo ser humano é original porque, precisamente, sua personalidade, em contato com essa multidão de influências sociais, edificou-se de uma forma que lhe é própria. É isto sermos nós mesmos: é sermos esse indivíduo inteiramente social, mas único, que socialmente nos tornamos. É assumirmos nossa personalidade social, em todos os seus aspectos e com todas as suas contradições.

A relação com o outro

Em terceiro lugar, da mesma forma que tínhamos de precisar a noção de personalidade social, cumpria-nos explicitar o papel cultural desempenhado pela relação com o outro. A mediação pelo outro é constitutiva da humanidade no homem e a cultura é apropriação da realidade social. A relação com o outro é, portanto, fundamental do ponto de vista cultural e pedagógico. Aí reside o benefício importante da pedagogia nova para a teoria da educação. Mas ainda temos de compreender bem em que a relação com o outro é cultural. Primeiramente, as relações entre os homens não são relações entre pessoas todas elas semelhantes além de suas diferenças sociais, mas relações entre personalidades sociais. Fazer abstração das diferenças sociais entre personalidades não é encontrar uma igualdade fundamental dos homens, mas ser vítima de um unanimismo superficial e de uma concepção abstrata da fraternidade humana. A comunicação humana não é um fato metafísico e moral, mas um fenômeno social. Esfumar as diferenças sociais entre personalidades para favorecer a comunicação é, de fato, empobrecer tanto as personalidades como a comunicação. É enquanto o outro é diferente de mim mesmo, e não enquanto ele é semelhante a mim mesmo, que é culturalmente enriquecedor comunicar-me com ele. Aí está um fato pedagogicamente importante: a relação com o outro só tem valor educativo se não se mascaram nem as diferenças entre as personalidades, nem a origem social dessas diferenças. Um dos grandes erros da peda-

gogia nova é precisamente procurar a todo preço o acordo unânime das crianças, fugir sistematicamente dos conflitos e analisar os fracassos da comunicação em termos psicológicos e relacionais. Tomar consciência do que somos e do que é o outro deve ser, ao contrário, compreender socialmente a personalidade do outro e a nossa. Em segundo lugar a edificação cultural da personalidade social não passa unicamente pelas relações interpessoais, mas também, e mesmo mais ainda, pela relação com o conjunto da realidade social. O homem cultiva-se integrando-se a um mundo humano social, e não somente estabelecendo relações pessoais com outros homens. O outro não é simplesmente outra pessoa como indivíduo, é toda a realidade social na medida em que realidade humana. A humanidade encarna-se nos indivíduos, mas é igualmente investida em todas as estruturas sociais. Viver em estruturas sociais opressivas, injustas, desigualitárias, é viver certo tipo de relações com os outros homens. O sistema social não deve, portanto, ser apreendido como uma realidade puramente objetiva; deve também ser compreendido em sua dimensão fenomenológica, como meio que engendra certa vivência. Praticamente, isso significa que, se todas as relações humanas exprimem sempre de certa forma a influência das estruturas sociais, inversamente, as mudanças de estruturas sociais só têm significação humana se são vividas pelos indivíduos como transformações reais de suas condições de trabalho e de vida e de seu modo de relação com o outro. Pedagogicamente, isso quer dizer, de início, que as relações interpessoais vividas no grupo-classe não bastam para cultivar, isto é, para humanizar e socializar a criança. Isso significa em seguida que uma análise puramente teórica dos sistemas sociais, mesmo conduzida do ponto de vista social de classe, é necessária mas insuficiente; deve articular-se a uma tomada de consciência da vivência humana engendrada pelas estruturas sociais.

O papel cultural do saber

Em quarto lugar, temos de explicitar o papel cultural do saber no quadro de uma cultura concebida como socialização. Para a pedagogia tradicional, a cultura é, antes de tudo, aquisição do saber e de métodos de conhecimento (lógica, rigor, espírito crítico, etc.); não poderia ser de outro

modo, uma vez que a cultura é atualização de uma natureza humana racional, desapego com relação ao sensível e elevação espiritual. A pedagogia nova, ao contrário, denuncia os métodos dogmáticos de transmissão do saber, e desconfia do saber na medida em que é imposto pelo adulto à criança; ela tende assim a substituir a aquisição de conhecimentos pela investigação, pela livre pesquisa e pela expressão das opiniões. A concepção do valor cultural do saber é insuficiente, porque unilateral, tanto na pedagogia tradicional quanto na pedagogia nova. O saber é realmente, como o pensa a pedagogia tradicional, uma realidade exterior ao indivíduo, que ele deve assimilar e que não pode reinventar por si mesmo. Qualquer que seja a habilidade do mestre, a criança não reconstruirá as matemáticas e deverá trabalhar, fazer esforço, no sentido de as assimilar. Mas, se o saber não é criado pela criança, nem por isso é uma realidade em si que se impõe à humanidade. O saber é realmente criado pelo homem, como o pensa a pedagogia nova. Mas não é criado pelo indivíduo. É criado historicamente pela espécie humana, em condições sociais determinadas. O saber é uma criação humana e social. É uma das conseqüências da atividade humana de transformação do mundo. As matemáticas, por exemplo, não são a estrutura escondida do universo, pouco a pouco revelada pelos esforços humanos. São sistemas teóricos criados pelo homem ²⁶.

O que acontece com o saber acontece também com o conjunto das produções sociais humanas. A espécie humana, no curso de seu desenvolvimento, cria realidades culturais: modos de condutas, ideais, etc., mas também sistemas de conhecimentos. Essas realidades constituem bens culturais, no sentido objetivo do termo, que, assimilados pela criança, a cultivam, no sentido dinâmico do termo. Não se deve, portanto, conceber a cultura como, por um lado, socialização, e, por outro lado, aquisição de saberes. O saber é uma criação social do homem e possui, portanto, enquanto tal, um valor cultural de humanização e de socialização. Mas é preciso ainda que não seja apresentado à criança como um sistema fechado de conhecimentos, autônomo e independente das realidades sociais. O saber só é cultural na medida em que

²⁶ Para mais detalhes sobre o problema das matemáticas, poder-se-ão consultar meus artigos citados na bibliografia.

aparece para a criança como criação humana e social. Isso quer dizer que o saber não poderia ser ensinado sem que, ao mesmo tempo, se ressaltassem sua significação humana e social e seu modo de elaboração humano e social. Nesse sentido, por exemplo, o ensino das matemáticas modernas representa, ao contrário do que se afirma freqüentemente na extrema-esquerda, um progresso político com relação ao das matemáticas clássicas. Com efeito, seu sentido profundo é colocar em evidência os postulados arbitrários (portanto, humanos), em que repousam as construções matemáticas. É preciso ainda, sem dúvida, que as matemáticas modernas não sejam simplesmente novos conteúdos, ensinados segundo os métodos que serviam para transmitir as matemáticas clássicas. Da mesma forma, os geógrafos tendem a substituir a definição da região geográfica por critérios essencialmente físicos e "naturais" (Bacia Parisiense, Maciço Central, Corredor Séquano-Rodaniano, etc.), por uma definição em termos de unidade humana sócio-econômica, esta faz aparecer, ao mesmo tempo, a significação humana e social da organização do espaço e o papel capital das opções metodológicas na compreensão do espaço geográfico. Poderíamos multiplicar os exemplos, e encarar assim a evolução do ensino da História, da Biologia, da Literatura, etc.

Na formação cultural da criança, o saber não deve mais ser privilegiado com relação às outras produções sociais. Mas também não deve ser subestimado, pois, também ele, é uma produção social do homem. Deve ser ensinado como saber elaborado pelo homem em condições sociais determinadas. O saber não é registro passivo da estrutura íntima do universo. É o produto de um pensamento humano que cria instrumentos (conceptuais e técnicos) que lhe permitem compreender melhor o mundo e agir melhor sobre ele. Isso significa também que o saber, apesar de que criação humana e social, é conhecimento do mundo. Em nenhum caso, a ciência deve tornar-se a simples tradução de um sistema sócio-político, sob pena de ver aparecer aberrações como aquela, tristemente célebre, das intervenções de Stalin a respeito da genética. O saber é criação social na medida em que os problemas que se coloca o cientista, os meios financeiros e técnicos que são postos a sua disposição, a utilização sócio-econômica de suas pesquisas, e, às vezes (notadamente no caso das Ciências Humanas, os conceitos fundamentais

que adota, são socialmente determinados. Mas permanece uma empresa de compreensão do mundo e não é o simples reflexo ideológico das estruturas sociais.

Vimos, sucessivamente:

— que os fins da educação devem ser fins sociais, ordenados a um projeto de sociedade que seja também um projeto de humanidade.

— que a infância se define por sua situação social específica e que a criança deve ser um parceiro social do adulto no mundo social.

— que a cultura,

• no sentido objetivo do termo, é o sistema humano social de vida, de organização e de pensamento, é investida na própria organização social e não em bens espirituais autônomos.

• no sentido dinâmico do termo, é edificação de uma personalidade social por assimilação das realidades sociais,

e que é, portanto, a cultura que supre a ausência de natureza humana, e não a natureza humana que permite definir a cultura.

Devemos, agora, reunir as conseqüências pedagógicas dessas análises e nos perguntar o que poderia ser uma instituição educativa conforme a uma educação concebida nessa perspectiva social que tentamos esboçar.

E. A pedagogia dos modelos sócio-políticos e a escola

a IMPORTÂNCIA DOS MODELOS SÓCIO-POLÍTICOS

*A transmissão dos modelos sociais
é inevitável e necessária*

Os fins educativos são fins sociais — o que continua a ser verdadeiro mesmo quando a pedagogia mascara ideologicamente a significação social desses fins por trás de uma

teoria metafísica da cultura. Toda educação esforça-se também por transmitir à criança modelos de comportamento conformes aos fins sociais a que serve. A criança, por seu turno, é voltada para o adulto e aspira a integrar-se ao mundo social adulto. Não somente aceita, mas ainda procura os modelos sociais que lhe são propostos pelo adulto. A criança não se torna homem seguindo sua inclinação natural, atualizando em si a essência humana, mas entrando em relação com o outro num quadro social. A cultura é socialização e, por esse motivo, não poderia abster-se de modelos sociais.

O problema dos modelos sociais transmitidos pela educação deve, portanto, ser considerado como o problema central da pedagogia. É assimilando esses modelos que a criança se humaniza, se socializa, se cultiva, numa palavra, educa-se. A teoria da educação deve, portanto, interrogar-se, antes de tudo, sobre o valor, a origem e o modo de transmissão desses modelos. São esses princípios de uma pedagogia social dos modelos, concebida na perspectiva da luta de classes, que vou tentar esboçar rapidamente. Por "modelos sociais", entendendo o que segue:

— os comportamentos efetivamente observados pela criança em seu ambiente social e imitados pela criança. Esses comportamentos são modelos na medida em que servem de exemplos à criança.

— os modelos de comportamento explicitamente propostos à criança pelo adulto, sob forma de regras ou ideais (por exemplo: não se deve bater nos colegas, é preciso respeitar os mais velhos, não é bonito trapacear, é preciso ser justo, deve-se saber repartir, deve-se respeitar a liberdade dos outros, etc.). Essas regras e esses ideais são modelos na medida em que servem de normas à criança para julgar comportamentos sociais e para adaptar seus próprios comportamentos às exigências sociais.

A transmissão, pela educação, de modelos sociais à criança é, ao mesmo tempo, inevitável e necessária. Em primeiro lugar, é dificilmente evitável do ponto de vista social. A educação, ao contrário do que se poderia, às vezes, acreditar lendo as obras pedagógicas, não é uma obra bem circunscrita, limitada no tempo e no espaço, e da qual a criança seria o objeto. Era esse o ideal dos jesuítas e esse é sempre

mais ou menos, como vimos, o ideal subjacente dos pedagogos: isolar a criança, observá-la sem cessar, e controlar todas as influências que sofre. Mas a realidade é inteiramente outra. A criança não é educada pelo adulto como a estátua é modelada pelo escultor. É menos a ação voluntária e consciente do adulto que educa a criança do que o contato constante da criança com o mundo social adulto. A criança vive no meio de adultos. Estes não podem controlar perpetuamente os comportamentos delas a fim de torná-los semelhantes aos princípios pedagógicos que professam (donde o "faça como lhe digo e não como faço" ou o "você poderá fazer assim quando for grande", que são ainda mais ingênuos do que odiosos). Aliás, quase sempre os adultos esperam implicitamente das crianças que elas os imitem, e tiram mesmo disso algum orgulho. Em segundo lugar, a transmissão educativa de modelos sociais é inevitável e necessária se se considera o desenvolvimento cultural da própria criança. A criança não dispõe de instintos predeterminados que podem orientá-la na direção de tal ou qual comportamento. Não pode, portanto, adotar tal ou qual conduta senão por imitação do que se passa em seu ambiente social. É inevitável, considerando-se o que são a condição humana e a condição infantil. É necessária, uma vez que, sem esse processo, não haveria nem humanização da criança (cf. as crianças selvagens), nem liberação da criança em relação ao adulto; é imitando os comportamentos do adulto que a criança torna-se um homem e aprende a abster-se do adulto. Começa por imitar a forma exterior desses comportamentos para adaptar-se a seu ambiente social humano; come com colher, despe-se sozinha, diz boa-noite quando vai deitar-se, finge ler o jornal, brinca de médico, etc. Depois, os comportamentos de início imitados são interiorizados pela criança sob forma de normas de comportamentos: os ideais e as interdições sociais constituem a substância do que a psicanálise chama o Superego. O que não passava, de início, de imitação exterior do comportamento torna-se esqueleto da personalidade. Por esse processo de imitação e de interiorização, a criança humaniza-se, cultiva-se e aumenta sua autonomia ao mesmo tempo em que se socializa.

Esse aprendizado social diz respeito a todos os comportamentos humanos, como o mostraram os trabalhos dos etnólogos e dos psicossociólogos. Técnicas corporais tão simples

quanto o andar e a maneira de sentar-se não são a simples tradução "natural" de uma maturação fisiológica da criança. Povos diferentes andam e sentam-se diferentemente, e o aprendizado da criança reproduz essas diferenças sociais²⁷. Do mesmo modo, a criança começa por emitir uma variedade muito grande de sons (talvez mesmo toda a gama de sons que existem nas diferentes línguas humanas), e seleciona pouco a pouco, os que têm efetivamente curso em seu ambiente social. Do mesmo modo ainda, a criança aprende, no contato com a sociedade, não só a dar uma forma social determinada a suas emoções, mas ainda a experimentar ou não tal emoção²⁸.

Os modelos sociais são, portanto, pedagogicamente inevitáveis e necessários. A sociedade não pode deixar de transmiti-los à criança, a criança os procura e eles são necessários à sua humanização. Por isso, não nos deve fazer espécie vê-los aparecer, e notadamente os mais estereotipados entre eles, quando apelamos para a espontaneidade, a criatividade e a livre expressão da criança.

Modelos sócio-políticos e modelos éticos

Mas, se esses modelos desempenham tal papel no desenvolvimento da criança, é na medida em que são sociais, ligados ao mundo social adulto. Não têm, portanto, valor pedagógico senão na medida em que são apresentados à criança, e vividos pela criança, como modelos sociais, permitindo-lhe compreender melhor e dominar melhor sua vida no mundo social dos adultos. A criança não deve ser educada por assimilação de modelos culturais concebidos como autônomos, fundados metafisicamente, culturais em si, como é o caso na pedagogia tradicional, mas com referência a modelos sociais de comportamento. Não há mundo cultural autônomo, constituído de grandes modelos morais, históricos, literários, estéticos, etc., que a criança deveria aprender a descobrir através de um movimento de elevação espiritual e de luta contra si mesma. Esses modelos existem efetivamente, mas não têm valor cultural a não ser na medida em que respon-

²⁷ Marcel MAUSS, *Sociologie et anthropologie* (PUF, 1950).

²⁸ "Os sentimentos não são livres, são prescritos para conformar-se com as instituições e sustentá-las." Jean GROETZEL, *La Psychologie sociale* (Flammarion, 1963), p. 93.

dem a uma necessidade do indivíduo. Ora, as necessidades da criança, como aliás as do adulto, são socialmente determinadas. A criança é voltada, antes de tudo, para o mundo social adulto que a cerca, e experimenta, de início, a necessidade de compreender melhor e de dominar melhor esse mundo. Além disso, ela ocupa um lugar particular nesse mundo social, enquanto criança, mas também enquanto indivíduo que tem uma idade, um ambiente geográfico e uma classe determinados aos quais pertence. As grandes criações espirituais da humanidade só cultivam realmente a criança quando lhe aparecem como criações humanas, respondendo de alguma forma a suas necessidades, que são socialmente determinadas. Balzac e Kant podem trazer revelações mas podem ser também apenas um discurso estéril, enfadonho e vazio de sentido. Observemos, aliás, que o mesmo pode ocorrer, com a revista em quadrinhos ou com o romance policial — embora estes, geralmente, estejam mais próximos dos interesses sociais da criança e dos modos de expressão que lhe são familiares. A cultura é resposta a uma necessidade, e as necessidades humanas são socialmente determinadas. Tudo o que permite à criança ou ao adulto compreender melhor e dominar melhor o mundo social tem um valor cultural, qualquer que seja sua forma, qualquer que seja sua origem²⁹ e quaisquer que sejam os esforços que seja preciso desenvolver para assimilá-lo³⁰.

O grande vício da pedagogia ideológica é conceber os modelos como éticos, e não como sociais — vício aliás constitutivo do caráter ideológico da pedagogia. Os modelos que transmite à criança têm uma significação social, mas esta é mascarada por trás de certa idéia do homem. É preciso, ou não é preciso, comportar-se de tal ou qual maneira, porque é, ou não é, “bem”, “normal”, “natural”, “digno de um ser humano”, porque “isso se faz” ou porque “isso não se faz” — sem que seja explicitada a significação social desse comportamento. Não se deve copiar, porque é desonesto (pedagogia tradicional). É preciso ajudar seu camarada, em nome da solidariedade humana (pedagogia nova). Mas, na socie-

²⁹ Inclusive, portanto, quando o modelo é trazido à criança pelo adulto, e não descoberto pela própria criança.

³⁰ O cultural não se define, portanto, pela facilidade ou pela dificuldade de assimilação (cf., mais acima, o debate sobre o interesse e o esforço), mas pelo sentido social do que é assimilado, qualquer que seja o grau de dificuldade da assimilação.

dade, é preciso copiar ou ajudar seu camarada? Em qual tipo de sociedade é proibido copiar? Em qual tipo de sociedade é exigido que se ajude seu camarada? E por que certas sociedades favorecem a competição e outras a solidariedade? E por que certas sociedades pregam a fraternidade como ideal, mesmo privilegiando a competição? E como deveria ser organizada uma sociedade que valorizaria realmente a solidariedade? Os problemas assim colocados concernem aos modelos sociais de comportamento, e não a modelos éticos fundados numa idéia filosófica da natureza humana. Os comportamentos humanos não se deduzem de certa concepção da natureza humana. São ligados a expectativas sociais, portanto, à organização social, isto é, às estruturas das sociedades e às relações sociais que engendram. Os modelos pedagógicos não devem, portanto, ser apresentados como éticos, mas como sócio-políticos. Os modelos seriam éticos se a sociedade fosse fundada no indivíduo e valesse o que valem os indivíduos — o que, precisamente, postula, erradamente, a pedagogia ideológica. Mas os modelos são sociais, e mesmo sócio-políticos, pois o comportamento dos indivíduos depende da organização social. É preciso restituir aos modelos pedagógicos sua significação sócio-política, ideologicamente camuflada pela pedagogia por trás de seu sentido ético. É a dimensão sócio-política dos modelos pedagógicos que é fundamental; sua dimensão ética nada mais é que um prolongamento moral de seu valor sócio-político.

Explicitar o sentido sócio-político dos comportamentos humanos não é somente um imperativo político. É também uma exigência de eficácia pedagógica, na medida em que é precisamente na direção do mundo social adulto, e não na direção da organização moral de sua personalidade, que a criança é, antes de tudo, voltada. Os modelos éticos propostos à criança a motivam muito pouco. Ao contrário, os modelos sociais respondem às aspirações da criança, que deseja integrar-se na sociedade adulta. Certamente, as crianças apreciam o que Jean Chateau chama "os jogos ascéticos", nos quais a criança impõe a si mesma certas provas: ficar o maior tempo possível sem respirar, andar no meio-fio sem cair, beliscar-se sem gritar, etc. A criança não ignora, portanto, as atividades de luta contra si mesma e os exercícios de domínio pessoal. Mas essas atividades, essencialmente corporais e motoras, têm para a criança um sentido, o que é

raramente o caso dos modelos éticos que se lhe propõem. Por que não se deve mentir, já que a mentira permite evitar as punições? Por que é proibido trapacear, já que trapaceando se ganha? Por que é preciso impor à criança essa frustração que o empréstimo de seus brinquedos às outras crianças representa. A criança não é incapaz de esforço moral e de ascese pessoal. Mas é preciso ainda que isso tenha para ela um sentido social. Os jogos ascéticos da criança, por exemplo, lhe permitem sentir-se maior e menos vulnerável, uma vez que neles demonstra que pode resistir à dor; ela o prova a si mesma e o prova aos outros. Na medida em que os interesses e necessidades da criança são socializados, a maior parte de seus jogos é constituída de atividades nas quais a dimensão social do jogo aparece mais nitidamente do que no jogo ascético: Os "jogos simbólicos", por exemplo, são muito numerosos na criança; a criança brinca de papai e de mamãe, de médico, de professor, de mecânico, de motorista de ônibus, etc. Além disso, como o observou Freinet com a noção interessante de trabalho-jogo, a criança prefere a participação no trabalho dos adultos a qualquer outra forma de atividade lúdica. Quanto mais um modelo aparece para a criança como social, mais a criança estará motivada para assimilar esse modelo. Os modelos éticos, ao contrário, não são vividos pela criança em seu valor de integração social. Com os modelos éticos, a criança persiste nessa atitude de moralidade objetiva que Piaget descreveu na criança nova: é bom o que é permitido pelo adulto, é mau o que é proibido pelo adulto; de sorte que, para a criança nova, um comportamento não é punido porque é mau, mas é mau porque é punido. A criança não poderia ter outra atitude em face dos modelos adultos, enquanto não apreende os seus fundamentos, que são sociais. E, aliás, integrando-se a grupos de crianças, como mostrou também Piaget³¹, que a criança ultrapassa o estágio da moralidade objetiva e compreende a significação social das regras. Mas, como vimos, a estrutura do grupo de crianças é muito diferente da estrutura da sociedade global, pois esse grupo não é uma sociedade em miniatura. No grupo infantil, a criança compreende a significação social dos comportamentos exigidos pelo grupo; mas resta fazê-la adquirir a compreensão dos comportamentos que têm curso na sociedade global.

³¹ JEAN PIAGET, *Le Jugement moral chez l'enfant* (op. cit.).

Não somente os modelos éticos são pouco motivadores, na medida em que sua significação social permanece escondida para a criança, mas ainda perdem sua significação social aos olhos do próprio educador. Estando esquecido seu sentido social, os modelos acabam por valer por si mesmos. O educador propõe assim à criança modelos que, como diz Georges Snyders, não são mais "modelos de vida", mas "modelos opostos à vida"³². Ainda em nossos dias, os manuais de leitura enaltecem a vida campestre e idílica do camponês, enquanto as crianças vivem cada vez mais em meio urbano e os camponeses conhecem dificuldades econômicas crescentes. Esquecer o sentido social dos modelos pedagógicos é condenar-se a apresentar à criança modelos antiquados, e mesmo obsoletos. É também cair nesta verdadeira aberração pedagógica que consiste em impor à criança comportamentos que não se encontram em praticamente nenhum adulto. Que progressos da criança não poderíamos obter se dedicássemos a coisas mais interessantes as enormes quantidades de energia que se gastam para evitar que as crianças digam "palavrões"! Vi uma jovem professora primária suportar com infinita paciência os múltiplos comportamentos perturbadores de um aluno particularmente agitado, mas reagir imediatamente e colocar o culpado de castigo (!) quando ele cometeu esta falta imperdoável de tratar um de seus colegas de "babaca"!

É preciso, portanto, devolver aos modelos pedagógicos sua significação social, isto é, fazer as crianças compreenderem que, se nos comportamos desta ou daquela maneira, é por razões sociais. Se nos vestimos, se falamos, se nos comunicamos com o próximo, se trabalhamos, se brincamos, se nos deslocamos, se amamos, de tal ou qual forma, é porque os homens, socialmente, assim o fazem. É preciso mostrar às crianças que os comportamentos humanos, inclusive em sua dimensão moral, têm um sentido social e refletem, não uma natureza do homem, nem mesmo apenas necessidades relacionais, mas certo tipo de organização social.

Consequências metodológicas

As consequências metodológicas de tal objetivo pedagógico são as seguintes:

³² Georges SNYDERS, *Pédagogie progressiste* (op. cit.).

Em primeiro lugar, a criança deve tomar consciência de que, em certas sociedades, os comportamentos e os ideais não são os mesmos que na nossa. O modo de vida e de pensamento dos homens não é, portanto, universal. Pressupõe escolhas, que são sociais, isto é, que são ligadas a certas formas de organização social.

Em segundo lugar, a criança deve compreender que, no interior mesmo de nossa sociedade, os comportamentos variam e não existe acordo unânime a respeito dos ideais. O modo de vida e de pensamento está, portanto, ligado ao *status* e ao papel social do indivíduo e, notadamente, à classe social a que se pertence. No seio de uma sociedade dada não há uma, mas várias concepções da organização social possível, não há uma, mas várias formas de trabalhar, de viver, de pensar.

Em terceiro lugar, a criança deve perceber que certos comportamentos socialmente condenados são, de fato, consequências da própria organização social. O alcoolismo, a delinquência, a prostituição, etc., que são denunciados ou reprimidos pela sociedade, não são faltas morais puramente individuais; são, antes de tudo, comportamentos engendrados por certo tipo de organização social. Inversamente, a sociedade tolera, e até mesmo encoraja, comportamentos que proscree em sua moral teórica, como o arrivismo furioso ou a prioridade dada à procura do lucro individual. E não se trata, no caso, simplesmente de contradições teóricas. Essas incoerências têm, elas próprias, um sentido social, ligado às estruturas sócio-econômicas. O alcoolismo francês não poderia ser separado do problema econômico da viticultura; a prioridade do automóvel individual sobre os transportes coletivos é uma das bases da expansão econômica nas estruturas econômicas atuais; a corrida para o lucro individual é inseparável da organização capitalista da produção; etc. O estudo pedagógico dessas contradições constitui uma aproximação do fenômeno ideológico. Mais geralmente, a criança deve tomar consciência de que muitos comportamentos individuais são alvo de prescrições sociais, enquanto não são, ou não são mais, indispensáveis à vida social, e não fazem senão refletir interesses particulares. Os modos de lazer, de transporte, de vestimenta, de consumo, que são impostos mais ou menos diretamente pela sociedade, não respondem a necessidades sociais globais mas a interesses econômicos

particulares. As normas de comportamento sexual, que tinham certas justificações sociais quando a família era a unidade econômica de base, deixam de se impor socialmente numa época em que a produção quase não é mais familiar.

Enfim, deve-se mostrar à criança que as vias sociais de transmissão dos comportamentos são diversas. Os modelos são, às vezes, impostos (legislação, por exemplo); às vezes, são objeto de pressões psicológicas (moral, religião, mas também moda); outras vezes, são transmitidos como informação (publicidade, *mass media*), ou veiculados pela arte (literatura, canção, etc.).

b PROBLEMAS COLOCADOS POR UMA PEDAGOGIA DOS MODELOS SÓCIO-POLÍTICOS

Tais são as grandes linhas metodológicas de uma pedagogia social dos modelos. Mas tal pedagogia coloca problemas, teóricos e práticos, sobre os quais temos, agora, de nos debruçar.

Normalização e totalitarismo

Primeiramente, acaso tal pedagogia não vai formar um tipo de adulto normalizado e dar armas ao "stalinismo" ou a qualquer outra forma de concepção totalitária da sociedade? Temos de ser muito claros sobre esse ponto, pois a idéia de que a educação deve visar, ao mesmo tempo, a um projeto de humanidade e a um projeto de sociedade pode efetivamente ser interpretada num sentido totalitário. Cumpre-nos, portanto, distinguir dois tipos de modelos sociais.

Numa sociedade dada, certos comportamentos são socialmente exigíveis ou condenáveis, pois são implicados pela organização social ou incompatíveis com ela. Existem, portanto, modelos sociais imperativos, normas de comportamento. Por exemplo, numa sociedade de autogestão as modalidades de tomada de decisão, o respeito pelas decisões coletivas, a partilha das tarefas, a circulação da informação, etc., não poderiam ser deixados para o julgamento de cada um. Existem comportamentos sem os quais uma organização social não poderia funcionar, assim como comportamentos que estão em contradição formal com certo tipo de organização social.

Mas existem também comportamentos que não são nem implicados, nem tornados repreensíveis, pelas estruturas sociais. Esses comportamentos podem ser o objeto de escolha. Essas escolhas não são escolhas intemporais da "pessoa"; são escolhas sociais; mas não são escolhas sociais imperativas e socialmente exigíveis. Por exemplo, a conduta sexual, a utilização do tempo de lazer, a criação estética, as preferências concernentes à aparência física e à vestimenta, etc., não estão ligadas diretamente ao funcionamento de uma organização social de autogestão. Entretanto, isso não significa que não sejam socialmente influenciadas pelos tipos de comportamento que o indivíduo pode observar em torno de si. Isso tampouco quer dizer que não tenham repercussões econômicas e relacionais. É aí precisamente que reside o perigo totalitário. Se se transforma em comportamento socialmente imperativo todo comportamento que, de perto ou de longe, tem uma significação sócio-econômica, definir-se-á um indivíduo socialmente normalizado em todos os aspectos de sua conduta, pois nenhum comportamento é totalmente independente da organização social. Definir cor-relativamente um projeto de homem e de sociedade não é, portanto, simplesmente determinar o que devem ser a sociedade e o homem social. É também determinar o que, na sociedade e no homem social, deve ser definido e o que, ao contrário, pode ser deixado à iniciativa, à evolução, à diversidade, ao conflituoso. É totalitária uma pedagogia social que se apóia numa imagem do homem e da sociedade totalmente definida e, portanto, imobilizada; essa pedagogia é totalitária não porque é social mas porque se ordena a um projeto totalitário de sociedade, isto é, a um projeto de sociedade totalitária. Uma pedagogia social não-totalitária refere-se, ao contrário, a estruturas de base da sociedade, que implicam efetivamente modelos imperativos de comportamento, sem com isso pretender fixar todas as formas de vida social e de comportamento pessoal. É preciso mesmo dizer que uma pedagogia social pode, e deve, ser uma pedagogia da liberdade do indivíduo. Com efeito, se se definem os comportamentos individuais em função das necessidades sociais, o indivíduo é livre para agir como entende quando as expectativas fundamentais da sociedade são satisfeitas. Ao contrário, se se admite que a sociedade depende do indivíduo, devem-se definir modelos éticos que se esforcem por

pautar os comportamentos mais íntimos do indivíduo; considerar-se-á, então, por exemplo, que só um indivíduo perfeitamente dono de si mesmo pode engendrar uma democracia e que é preciso desenvolver esse domínio em todos os campos, portanto, intervir na vida sexual, espiritual, estética, etc., do indivíduo.

No que concerne ao problema do caráter mais ou menos constrangedor dos modelos pedagógicos, podem-se, portanto, distinguir três casos:

— A pedagogia ideológica. Transmite modelos constrangedores, mas sob a forma insidiosa de modelos éticos; o indivíduo é aparentemente livre, em numerosos domínios, para agir como entende, mas sofre, de fato, uma pressão psicológica muito forte (moral, religião, opinião pública, moda, publicidade, *mass media*, etc.).

— Uma pedagogia social totalitária. Transmite modelos constrangedores sob sua forma explícita de modelos sociais; esses modelos pretendem reger todos os aspectos da vida do indivíduo, em nome da interdependência do econômico e do psicológico.

— Uma pedagogia social que se pode chamar liberadora. Transmite, também ela, certos modelos constrangedores, sob forma explícita de modelos sociais. Esses modelos são os que são implicados por uma organização social que procura tornar impossível o reaparecimento da opressão, da injustiça e da desigualdade. Poder-se-ia dizer, retomando aqui os termos de Rousseau, que esses modelos forçam os cidadãos a ser livres. Mas tal pedagogia social não define SENÃO os modelos de comportamento que estão ligados diretamente às bases mesmas da organização social. Depois de ter estabelecido uma barreira contra a opressão, a injustiça e a desigualdade, deixa aos indivíduos possibilidades de escolha e de inovação no que concerne a sua própria conduta. Isso significa que traz uma solução para a luta de classes, opondo-se (no domínio pedagógico, que não é o terreno fundamental da luta de classes) à dominação de classe, mas que aceita o conflitual. Com efeito, conflitos entre modelos de comportamento surgirão no domínio em que não reinará nenhuma prescrição social. Mas esse conflitual, que é vida social, é de longe preferível à harmonização totalitária.

Pode-se, portanto, acrescentar uma quinta linha metodológica às quatro que precisamos anteriormente. Uma pedagogia social, para não preparar para uma sociedade totalitária, deve distinguir cuidadosamente os tipos de comportamento diretamente ligados a certa organização social e os que podem ser deixados à escolha do indivíduo. Deverá, portanto, apresentar à criança: por um lado, modelos sociais imperativos e, por outro lado, múltiplos modelos sociais, não-imperativos, que correspondem a certo tipo de comportamento. É preciso efetivamente respeitar a plasticidade humana, como o quer a pedagogia nova. Mas essa plasticidade é social, e não natural e metafísica. Isso significa que não é o modelo social que traz prejuízo para a plasticidade humana, mas a unicidade do modelo social. A escolha pedagógica não é entre um modelo ou não modelo mas entre: um só modelo ou vários modelos. A pedagogia deve apresentar à criança, ao mesmo tempo, modelos sociais imperativos, e, portanto, únicos, e modelos sociais não-imperativos, e, portanto, múltiplos³³. E uma de suas tarefas essenciais é fazer a criança tomar consciência da diferença entre esses dois tipos de modelos. Quanto ao limite entre esses dois tipos de modelos, deve ser, ele próprio, definido em função de um projeto de sociedade, cuja importância pedagógica é, portanto, ainda maior do que o tínhamos visto a propósito dos fins da educação. Elaborar um sistema pedagógico é definir um projeto de sociedade e tirar dele as conseqüências pedagógicas.

O papel dos conhecimentos

O segundo problema colocado por uma pedagogia social dos modelos é o do papel dos conhecimentos na educação da criança. A cultura deve ser, antes de tudo, reflexão sobre o modo de vida social, e não assimilação de conhecimentos colocados como culturais em si mesmos. O saber pode desempenhar dois tipos de papéis pedagógicos, segundo o concebemos como instrução ou como educação. O saber é socialmente útil enquanto intervém na produção econômica (técnicas) ou na vida social (medicina, por exemplo). Não se

³³ É nesse quadro que é preciso repensar muitos conceitos da pedagogia nova, como os de espontaneidade, criatividade, liberdade da pessoa, plasticidade humana, etc.

trata de renunciar a esse tipo de saber, sob pena de regressão econômica e social. Mas é preciso realmente constatar que essas formas elaboradas de conhecimentos não são verdadeiramente transmitidas, na escola atual, senão a um nível bastante avançado do curso escolar (Universidades, I.U.T. *, Grandes Escolas, e, a rigor, segundo ciclo do segundo grau). A escola primária e quase toda a escola secundária difundem apenas poucos conhecimentos científicos socialmente úteis — conhecimentos que costumam estar, aliás, cientificamente ultrapassados e que devem ser retomados no ensino superior. Os conhecimentos veiculados pela escola visam, antes de tudo, à formação cultural da criança (compreensão do mundo e formação do espírito). Tampouco se trata de abandonar esse tipo de conhecimentos, pois o saber é um produto da atividade humana e social e, portanto, um elemento da cultura social do indivíduo. Mas é preciso reinseri-lo no processo global de formação cultural concebida como formação social. A mira cultural deve ser prioritariamente social. Mas deve integrar, e não negligenciar, o saber, a atividade física, a atividade estética, o trabalho manual, o estímulo à expressão e à pesquisa matemática, que são outros modos humanos e sociais de existência, de compreensão do mundo e de transformação deste mundo. O saber deve, portanto, intervir na escola sob várias formas:

— A escola deve transmitir a todas as crianças os saberes que são investidos na vida social cotidiana. Dessa forma, é preciso entender não só os saberes ditos fundamentais (leitura e escrita, bases matemáticas; instrumentos de expressão), mas também os saberes tecnológicos, econômicos e jurídicos (princípios de funcionamento dos objetos da vida corrente; problemas de produção, de troca e de consumo; direitos do indivíduo em diversos domínios, etc.). Esse ensino deve ser diretamente articulado com a experiência social da criança. Isso quer dizer que a criança será motivada. Mas não significa que não terá de produzir esforços e de trabalhar. Com efeito, se o saber é investido na vida corrente, não o é sob sua forma de saber, mas sob uma forma técnica. Utilizar um aparelho elétrico motiva o aprendizado das leis da eletricidade e do funcionamento tecnológico da aparelhagem elétrica, mas não dispensa absolutamente esforços

* Institut Universitaire Technique. (N. da T.)

necessários para compreender essas leis e esse funcionamento. A idéia de que a pedagogia deve ser social não suprime, portanto, os problemas de metodologia do aprendizado; entretanto, mostra que esses problemas não podem ser resolvidos — condição necessária, mas não suficiente — a não ser que exista na criança uma motivação social para esse aprendizado.

— A escola, em outro nível, deve esforçar-se por dar a todos os jovens uma formação científica e técnica dirigida para um domínio. Trata-se, nesse caso, de um imperativo político, ligado à luta contra as fontes culturais (que não são as únicas) da desigualdade social. A hierarquização do saber não deve mais servir de álibi para a desigualdade social.

— O saber que não é nem investido na vida cotidiana de todos nem integrado numa formação especializada de alto nível deve³⁴ ser concebido como instrumento cultural. Isso significa que não se visará então à transmissão sistemática de um corpo de conhecimentos, mas que se utilizará o saber que aparece como necessário para compreender melhor certos problemas sociais. Por exemplo, formar-se-ão, ao nível superior, geólogos (formação especializada); mas, nos outros níveis, não se dispensará um ensino sistemático da Geologia e não se disporá aí de recursos senão para esclarecer problemas sociais, como o dos minerais ou da energia, por exemplo. Isso não exclui, aliás, que um sistema opcional de ensino permita que aqueles que se interessam mais por certos domínios de conhecimentos os aprofundem.

Da mesma forma, todas as crianças devem tomar consciência das possibilidades humanas no que se refere à atividade corporal, à criação estética e ao trabalho manual. Algumas podem tornar-se especialistas em problemas literários, estéticos etc. E enfim, todos esses tipos de atividade podem ser empregados no esforço de compreensão dos problemas sociais. Seria necessário refletir a respeito de todos esses problemas bem mais do que o fazemos aqui. Mas parece-me

³⁴ Há muitos "é preciso" e "deve" neste capítulo! Isso é inevitável na medida em que não pretendo redigir um tratado de pedagogia prática, mas colocar certo número de princípios. Esses princípios são, aliás, sujeitos a contestação; repito que não procuro construir aqui uma nova teoria pedagógica, mas apresentar uma nova forma de colocar os problemas pedagógicos.

essencial repensá-los concebendo a cultura humana como formação social e não mais assimilação por indivíduos de conteúdos culturais que têm um valor em si.

A escola é necessária

Enfim, o terceiro problema colocado por uma pedagogia social dos modelos é o problema propriamente escolar. Segundo que princípios pode-se conceber o funcionamento de uma escola conforme a essa pedagogia dos modelos sociais?

É preciso, de início, dizer que a escola, ou, se se quer, uma instituição educativa especializada e destinada às crianças, é necessária. Por um lado, o contato das crianças com os modelos sociais não é suficiente; a cultura pressupõe igualmente uma reflexão sobre esses modelos e uma compreensão de suas razões de ser. Por outro lado, não existe unanimidade social no que concerne a esses modelos. Os modelos de comportamento variam com as classes sociais, e também com os grupos sociais (comportamentos religiosos, esportivos, sindicais, etc.). Cultivar a criança é permitir-lhe entrar em contato com modelos que não sejam apenas os de seu ambiente social habitual. A escola deve tornar possível essa análise dos modelos e esse alargamento da vivência social. A educação não pode, portanto, fazer-se por simples imersão da criança no meio social. Ela invoca uma mediação entre a criança e os modelos sociais. Mediação, mas não corte, como na pedagogia ideológica. A escola não deve colocar um anteparo entre a criança e a vida social, e, em nome da proteção da criança, acrescentar uma alienação escolar à alienação provocada pelas estruturas sociais injustas. A escola deve proteger a criança da injustiça social. Mas não é isolando-a da sociedade que pode fazê-lo. É, ao contrário, colocando a criança em contato com a vida social adulta de tal sorte que não se empaste com a exploração que nela reina mas que seja, entretanto, capaz de tomar consciência dessa exploração. Mas a análise crítica dos modelos sociais, se não deve tornar-se uma doutrinação partidária, não poderia, no entanto, ser puramente "objetiva". Os comportamentos sociais refletem a organização social, e a reflexão sobre os modelos sociais é sempre guiada por certa concepção do que é e do que deve ser essa organização social. Numa sociedade dividida em classes, também a análise dos modelos

sociais é inevitavelmente uma análise de classe. As normas de comportamento e os ideais sociais das classes populares e da burguesia são diferentes e essa diferença traduz-se inevitavelmente na reflexão sobre os modelos sociais de comportamento. Entretanto, isso não significa que existam dois tipos opostos de pedagogia social: um tipo burguês e um tipo proletário. A idéia de uma pedagogia social burguesa é, como já vimos, contraditória. Confrontar os ideais da burguesia com as realidades da sociedade burguesa é fazer aparecer a discordância entre os dois. Não pode, portanto, haver verdadeira pedagogia social burguesa. Mas existe, em compensação, uma forma burguesa e uma forma proletária de analisar os modelos sociais de comportamento. A forma burguesa consiste em reintroduzir os conceitos ideológicos na análise e em justificar os modelos sociais em nome de uma concepção abstrata da liberdade, da igualdade e da fraternidade, ou com referência à natureza humana. Há realmente análise dos modelos sociais, mas no quadro de uma pedagogia ideológica. A reflexão proletária sobre os modelos sociais, ao contrário, é uma pedagogia social dos modelos sociais: a análise dos modelos sociais nela é levada com referência à organização e à vida sociais. Aí reside, a meu ver, o fundamento metodológico de uma pedagogia de esquerda.

A escola deve assegurar uma mediação entre a criança e os modelos sociais. Mas de que natureza deve ser essa mediação? O adulto tem um papel indispensável a desempenhar. É ele que pode esclarecer a análise dos modelos sociais, tanto por sua experiência mais extensa e mais aprofundada das realidades sociais, quanto por sua consciência das finalidades sociais da educação e por seus conhecimentos. É ele igualmente quem recebeu³⁵ uma formação em psicologia da criança, que conhece as crianças de quem tem o encargo e que pode, portanto, guiar as crianças em sua descoberta da liberdade social. Mas não se trata, sob a capa de análise dos modelos sociais, de reintroduzir pura e simplesmente a relação pedagógica tradicional entre o mestre e o aluno. Por um lado, o papel do mestre não é dar lições *ex cathedra* sobre os comportamentos sociais e a organização social, mas ajudar a criança a explorar e a analisar o mundo social adulto. Por outro lado, seria contraditório querer dar à criança uma

35 Ou que deveria ter recebido!

educação social num quadro individualista tradicional da relação dual mestre-aluno. Certamente, a vida num grupo de crianças não basta para assegurar a formação social de uma criança. Mas, se a condição não é suficiente, é, entretanto, necessária. Com efeito, a vida de grupo cria um quadro relacional onde a criança se confronta com seus pares, e essa estrutura relacional adapta-se melhor a uma educação social que a relação dual entre um adulto e uma criança. A mediação escolar deve, portanto, ser dupla. Deve ser assegurada ao mesmo tempo pelo adulto e pelo grupo de crianças. Isso significa que o mestre deve assumir seu papel específico sem procurar ilusoriamente fundir-se no grupo de crianças como um membro entre outros. Mas isso quer dizer também que uma de suas tarefas essenciais é trabalhar para a constituição, para a vida e para a atividade do grupo de crianças. Não deve renunciar a seu papel de guia cultural e de professor, mas deve exercê-lo no seio de um grupo de crianças e não em face de indivíduos isolados. E deve acrescentar a ele uma função de animador de grupo. Além disso, deve esforçar-se por articular a vida e a atividade do grupo de crianças com a própria realidade social.

A escola e a formação sócio-política das crianças

Como pode ele preencher este último papel? De uma forma geral, como pode colaborar para a análise crítica das realidades sociais e dos modelos sociais sem cair na doutrinação e como pode estabelecer uma ligação entre vida escolar e vida social?

Uma análise crítica não-arbitrária e não-partidária da realidade social é possível — mas é sustentada necessariamente, lembremo-lo, por uma concepção de classe da organização social. Uma pedagogia social unitária pressupõe um projeto de sociedade no qual as divergências entre as forças políticas anticapitalistas (divergências que evocamos mais acima) tenham desaparecido. Mas, desde agora, é possível uma reflexão crítica não-partidária sobre o sistema social burguês, reflexão que faça aparecer os pontos de acordo e os pontos de desacordo entre os projetos de sociedade anticapitalistas. Mas cumpre ainda livrar-se da ilusão laica e tomar consciência do caráter falacioso e ideológico da idéia, difundida pela burguesia, segundo a qual todas as opiniões

políticas têm o mesmo valor. As opiniões políticas não são escolhas arbitrárias e intemporais entre valores metafísicos. As idéias sócio-políticas (pois são idéias, e não opiniões) refletem as realidades sociais e têm causas objetivas às quais é preciso tentar remontar. Certamente, não há idéias sócio-políticas verdadeiras em si — pois qual seria o critério de verdade para conceder-lhes um valor absoluto? Mas as idéias sócio-políticas exprimem interesses sociais determinados, e é possível escolher entre essas idéias na medida em que se pode escolher entre esses interesses. De mais a mais, existe, se não uma verdade, pelo menos uma coerência entre os sistemas de idéias políticas e a realidade que procuram justificar. Assim, a ideologia burguesa afirma que os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. Mas o que acontece na realidade? Existem na realidade social coisas que provam que os homens não são verdadeiramente livres e iguais em direitos? Como a sociedade deveria ser organizada para que os homens sejam realmente livres e iguais? É importante que os homens sejam livres e iguais na sociedade?

Não se trata, portanto, de ensinar às crianças uma doutrina sócio-política constituída, o que abriria a porta para todos os abusos totalitários e o que as enfiaria tanto quanto o ensino dogmático atual. Deve-se partir do que podem observar e do que lhes interessa: os comportamentos dos indivíduos na sociedade e suas razões de ser. É preciso analisar esses modelos sociais de comportamento para fazer aparecer sua relatividade na organização social. Para isso, podem-se seguir dois caminhos:

— Passar sistematicamente a realidade social pelo crivo dos ideais proclamados. Pode-se partir dos ideais burgueses, os que são ressaltados por todos os partidos políticos (com exceção da extrema-direita), isto é, também os que a escola burguesa tem missão de difundir: liberdade, igualdade, fraternidade, democracia, etc. Basta confrontar esses ideais com a realidade para que apareçam as contradições do sistema social burguês; esse sistema é necessariamente contraditório, pois visa a dissimular a opressão, a desigualdade e a injustiça reais por trás dos ideais de liberdade, igualdade e justiça. É preciso ainda ter consciência (e é aí que inter-vém o ponto de vista de classe) de que essas contradições

não são rebarbas do sistema, mas traduzem diretamente a própria natureza da organização social burguesa.

— Podem-se também confrontar as necessidades humanas fundamentais e seu modo de satisfação na sociedade atual. Mas é preciso então, por um lado, analisar as necessidades do homem como necessidades sociais (mesmo se têm bases fisiológicas) e não como a expressão da natureza humana, e, por outro lado, fazer aparecer a ligação entre organização social e modo social de satisfação das necessidades.

Esses dois modos de aproximação da realidade social, que recorrem, aliás, um ao outro, devem apoiar-se em três campos de referência:

— A experiência da criança, tanto das realidades sociais quanto das necessidades humanas. Essa experiência deve ser o ponto de partida de toda reflexão sobre a realidade social. Mas não se deve ficar por aí; do contrário, não se passa adiante do nível da opinião da criança.

— O conhecimento da realidade social, por intermédio do estudo direto, da documentação, ou dos conhecimentos trazidos pelo mestre.

— A vida do grupo-classe. Quais são as necessidades fundamentais dos indivíduos na classe? Quais são as exigências essenciais do grupo? Quais os conflitos e quais as contradições que aparecem na classe? Mas, desta vez ainda, não se deve ficar por aí. Temos também de nos perguntar o que existe na própria sociedade, como os problemas vividos no grupo se colocam na sociedade, e quais as diferenças entre a organização do grupo e a organização social.

Mas essa análise crítica das realidades sociais e dos modelos sociais de comportamento tem o risco de ser ainda insuficiente. É preciso, em toda a medida do possível, articular a vida escolar à vida social. Essa ligação é altamente desejável, por três razões, pelo menos. Primeiramente, a criança é voltada para o mundo adulto e sofre com sua marginalização social; a articulação do escolar ao social apresenta, portanto, um grande valor de motivação. Em segundo lugar, a referência constante às realidades sociais é uma garantia contra toda tentativa de doutrinação e de agrupamento partidário pelo mestre. Em terceiro lugar, a experiência da criança, muito ligada à classe social a que pertence,

tem necessidade de ser alargada e diversificada. Entretanto, essa articulação do escolar ao social é atualmente muito difícil de realizar. Por um lado, não é prevista institucionalmente. Por outro lado, pode mesmo ser perigosa na sociedade atual, pois a burguesia está à espreita de todas as formas de exploração possíveis (pense-se nas condições em que se desenrola o aprendizado); é muito exigente no que concerne à pseudoliberdade de escolha política das crianças, mas jamais recuou diante da exploração econômica da juventude. Nesse domínio, só podemos, portanto, lançar algumas idéias, mais ou menos realizáveis atualmente, incitando, ao mesmo tempo, à prudência.

É desejável ligar o próprio trabalho escolar aos problemas sociais reais. Por que, por exemplo, redigir um jornal de classe, e não um jornal simplesmente, no qual as crianças escreveriam como vivem os problemas adultos e os acontecimentos do mundo adulto? Por que não abrir a classe às reações dos adultos, *de onde elas vierem*³⁶, a esse jornal de crianças? Assim se recuperaria o instrumento pedagógico da correspondência, sem fechá-la na dupla limitação que constitui uma correspondência escolar entre crianças; a correspondência se estabeleceria entre o grupo de crianças e dos adultos e se dirigiria aos problemas da própria sociedade. Esse progresso, apesar de limitado e já difícil, parece possível de realizar. O mesmo acontece com uma análise do meio humano que desembocaria diretamente na questão da organização social e que procuraria outras estruturas sociais capazes de resolver melhor os mesmos problemas.

Mais difícil ainda, mas visualizável, é a participação eventual do grupo de crianças em manifestações sócio-políticas locais: assistir a sessões da câmara de vereadores, a reuniões sindicais ou mesmo políticas (ainda uma vez *sem nenhuma medida de exclusão*), a sessões do tribunal, etc. Na mesma ordem de idéias, mais fácil apesar de menos interessante, podem-se convidar para a própria classe pais que exerçam diversas funções ou responsabilidades sociais, para que eles se expliquem (e não para que façam um curso ou um discurso paternalista!). Em todos esses casos, como nos precedentes, a análise do que foi visto ou ouvido é absolutamente indispensável, se não se quer permanecer ao nível das

³⁶ Sem censura política, a respeito de quem quer que seja!

simples opiniões e favorecer ainda a transmissão da ideologia dominante.

O ideal, não há dúvida, seria as crianças participarem realmente da vida social dos adultos, inclusive ao nível do trabalho. Mas esse ideal praticamente só é realizável numa sociedade não-capitalista, pois essa participação coloca muitos graves problemas na sociedade atual. Mesmo que os sindicatos ou os comitês de empresa se encaregassem dessa tarefa, isso não seria, decerto, suficiente — sem mesmo falar do fato de que as concepções pedagógicas dos sindicatos estão muitas vezes longe de ser satisfatórias e de que a rivalidade sindical multiplicaria os riscos de agrupamento. Ao nível da produção, estamos no âmago da exploração, da dominação de classe e da alienação social. A participação das crianças, mesmo em grupo, mesmo em companhia do mestre, mesmo seguida de uma análise, não parece, portanto, atualmente possível. Em compensação, seria eminentemente desejável, nas condições precisadas acima, numa sociedade livre da exploração de classe.

Temos aí apenas algumas idéias de articulações da vida escolar à vida social. Não se deve esconder que essa ligação colocará, no quadro atual, numerosos problemas institucionais e políticos, mesmo junto a pais trabalhadores anticapitalistas, ainda impregnados com uma concepção ideológica da infância e da laicidade escolar. Tampouco se deve ignorar que ela pressupõe *uma modificação profunda dos professores*, inclusive dos professores “de esquerda”.

Enfim, quaisquer que sejam a organização e o funcionamento da escola, não é a própria escola que colocará fim ao regime capitalista. Mesmo que a escola se ordenasse a uma pedagogia social, mesmo que cessasse de participar da hierarquização social por intermédio de uma seleção escolar frenética, as bases fundamentais da sociedade atual permaneceriam, pois residem, antes de tudo, no modo capitalista de produção e na divisão social atual do trabalho. Isso não significa que a luta pedagógica seja inútil ou menor; para ser verdadeira, uma mudança social deverá concernir a todos os domínios, e não somente ao estatuto da propriedade e à organização da produção; nesse sentido, a luta de classes percorre também a escola. Mas a luta pedagógica não é senão uma forma de luta, ao lado da luta econômica, social e política.

CONCLUSÃO

Pedagogia ideológica e pedagogia social

Tínhamos nos perguntado, no primeiro capítulo, o que significa exatamente a idéia de que a educação é política.

A educação é política, pois:

— a cultura é socialização, formação da personalidade social da criança;

— a criança educa-se, cultiva-se, humaniza-se, socializa-se (todas essas expressões podem ser consideradas como equivalentes), integrando-se num mundo social adulto já organizado segundo certas estruturas econômicas, sociais e políticas;

— a escola desempenha um papel de mediação entre a criança e o mundo social adulto.

A pedagogia, seja ela tradicional ou nova, mascara ideologicamente a significação política da educação:

— apresenta a cultura como um fenômeno individual de realização de si mesmo, fenômeno que apresenta, certamente, conseqüências sociais, mas que não é, ele próprio, um fenômeno social;

— define o homem e a criança com referência a uma natureza humana, universal e eterna, mas também corruptível;

— isola a escola da realidade social, concebendo-a como um meio educativo destinado a proteger a criança da influência educativa das realidades sociais por um discurso sobre o

Homem, sobre a Criança, sobre a Cultura, sobre a Natureza, etc.

A esse procedimento ideológico da pedagogia, opusemos uma concepção social da educação. A educação é um fenômeno indissolivelmente cultural e social. Uma pedagogia social da educação deve, portanto, ordenar-se a um projeto de sociedade. Aí está a idéia essencial que quis desenvolver nesta obra. Ou se considera a educação a partir de uma teoria da natureza humana, e se elabora uma pedagogia que camufla e justifica ideologicamente as desigualdades sociais reais entre os homens, ou então se considera a educação com referência a um projeto de sociedade, e se constrói uma pedagogia social. Tal pedagogia, que explicita suas finalidades sociais, constitui uma arma na luta de classes. De fato, fazendo aparecer a ligação entre educação e realidades sociais, põe em evidência o caráter de classe da educação atual. Uma pedagogia social, isto é, uma teoria da educação concebida como fenômeno sócio-político, apresenta, portanto, ela própria, uma significação política. Isso, no entanto, não significa que a transformação da sociedade passa prioritariamente pela ação pedagógica. A organização social repousa nas estruturas sócio-econômicas e nas relações que engendram, e não nas idéias ou na personalidade dos indivíduos. Uma transformação social real pressupõe, portanto, de início, uma modificação das estruturas de produção e da divisão social do trabalho. As lutas sociais mais importantes desenrolam-se no terreno econômico e político. Mas a ação pedagógica não é, entretanto, negligenciável. Por um lado, uma transformação social verdadeira implica uma modificação das estruturas, das relações e das atitudes em todos os domínios da realidade social, portanto, também no domínio pedagógico. Nesse sentido, a luta pedagógica é um aspecto da luta social global. Por outro lado, uma pedagogia social define correlativamente um projeto de homem e de sociedade e opera, assim, escolhas que iluminam, elas próprias, as opções sócio-políticas. Nesse sentido, a luta pedagógica está em relação dialética com a luta sócio-política.

Os conteúdos de uma pedagogia social variarão com o projeto de homem e de sociedade ao qual se ordenará. Entretanto, toda pedagogia social repousará necessariamente nessa nova forma de abordar os problemas educativos que tentei definir. Mas, na medida em que a pedagogia ideoló-

gica serve aos interesses da classe dominante, essa nova óptica pedagógica tem alguma possibilidade de se impor? É certo que não será sem dificuldade. No entanto, em pedagogia com em outros domínios, o progresso social pode tirar partido das contradições internas do sistema capitalista. A evolução econômica atual da sociedade burguesa deixa aparecer cada vez mais claramente a significação econômica e social da educação. A burguesia coloca ideologicamente a educação como um fenómeno estritamente cultural, mas, ao mesmo tempo, repensa seu sistema educativo à luz das exigências sócio-econômicas. Ela encontra-se, assim, presa numa contradição pedagógica, que se traduz pela multiplicação de reformas educativas mais ou menos abortadas. Pode-se pensar que a burguesia não poderá mais esconder por tanto tempo o sentido econômico, social e político da educação por trás dos argumentos filosóficos e culturais. O papel de uma óptica social em pedagogia é precisamente pôr fim à ambigüidade e mostrar que não é preciso simplesmente adaptar a educação à sociedade, mas repensar, ao mesmo tempo, a educação e a sociedade.

*Em direção a uma pedagogia social:
técnicas Freinet, pedagogia institucional, escolas abertas,
escolas paralelas, redes educativas, educação permanente*

A elaboração de métodos e estruturas pedagógicos apropriados a uma concepção social da educação já começou, aliás. Sob o nome de pedagogia nova, critiquei os princípios fundamentais da maioria das teorias pedagógicas que se desenvolveram, de cerca de um século para cá. Mas é justo dizer que os movimentos de educação nova inventaram também métodos que vão no sentido de uma pedagogia social, embora sejam, o mais das vezes, pensados com referência a conceitos ideológicos. As técnicas Freinet, por exemplo, constituem uma aquisição pedagógica positiva. Será necessário integrar essa aquisição numa pedagogia social, livrando-a das idéias metafísicas que Freinet mistura com suas concepções políticas. Não se poderia senão aprovar Freinet quando escreve: "Essa escola pública adaptada à vida do período 1890-1914 e que se obstina numa concepção pedagógica, técnica, intelectual e moral hoje ultrapassada, não responde mais nem ao modo de vida, nem às aspirações de

um proletariado que toma cada dia mais consciência de seu papel histórico e humano¹." Mas já não se trata de segui-lo quando declara que espera, "da natureza e da vida", "as clarezas supremas e os ensinamentos decisivos", "que será preciso voltar novamente, de início, para práticas condicionadas pelo dinamismo que cada ser carrega em si para assegurar seu crescimento, sua defesa e sua elevação" e que "nosso ser, físico e mental, é um todo maravilhoso que tende naturalmente a restabelecer, sem cessar, a harmonia que lhe é essencial²", ou ainda quando enaltece os "designios misteriosos de uma vida cujos processos e objetivos nos dominam e nos excedem³". Mas os movimentos de educação nova, e notadamente o movimento Freinet (I.D.E.M.), começam, eles próprios, a tomar consciência da ambigüidade de alguns de seus conceitos e a interrogar-se sobre o sentido político de seus métodos pedagógicos.

Além disso, viu-se aparecer recentemente práticas e estruturas pedagógicas cujo objetivo explícito é instaurar uma ligação entre a escola e a vida social. É o caso, de início, da pedagogia institucional. "A pedagogia institucional é um conjunto de técnicas, organizações, métodos de trabalho, instituições internas, nascidas da práxis de classes ativas. Coloca crianças e adultos em situações novas e variadas que requerem de cada um engajamento pessoal, iniciativa, ação, continuidade⁴." A pedagogia institucional não concebe o grupo pedagógico como simples lugar de comunicações interindividuais, mas como uma instituição estruturada e em relação com a instituição externa. As instituições a que se aplica o grupo-classe dependem da organização social, da Instituição externa. O grupo pedagógico não pode, portanto, isolar-se do conjunto da sociedade. Igualmente interessante é a criação, no quadro da educação nacional, de "escolas abertas", isto é, escolas que tentam abrir-se às influências do ambiente social. O espaço escolar não é aí mais fechado, nem proibido aos pais e aos adultos, que nos esforçamos, ao contrário, por fazer participar da ação pedagógica. Enfim, os pais tentam, às vezes, abster-se completamente da escola

1 C. FREINET, *Pour l'école du peuple* (Maspero, 1969), p. 14.

2 C. FREINET, *L'Éducation du travail* (Delachaux et Niestlé, 1967), pp. 32-33.

3 *Idem*, p. 20.

4 A. VASQUEZ e F. OURY, *Vers une pédagogie institutionnelle* (Maspero 1967), p. 245.

e encarregar-se completamente da educação de seus filhos. Alguns organizam escolas paralelas, que, cumpre dizê-lo, só reagrupam, geralmente, poucas crianças, e acolhem sobretudo crianças de menos de seis anos. Essas escolas são animadas por alguns permanentes, professores ou não, assistidos por adultos benévols, freqüentemente pais de alunos. "Estamos lá para viver com as crianças: nosso papel é organizar a vida da casa, mas também estamos disponíveis para estimular a atividade das crianças⁵." Bem recentemente apareceram redes educativas: várias famílias organizam-se coletivamente para educar, elas próprias, seus filhos sem que exista lugar-escola. A rede educativa é um "recurso a uma rede extensa daqueles que, em nome de sua função na sociedade, detêm o que quer que seja que responda a uma necessidade precisa dos garotos⁶".

Todos esses esforços pedagógicos são interessantes, pois procuram reintroduzir a criança no mundo social adulto. Certamente, apresentam também aspectos criticáveis e seus promotores respectivos não se privam, aliás, de se criticarem uns aos outros. Algumas dessas tentativas esbarram nos limites institucionais, outras permanecem muito marginais e deixam colocado o problema da generalização desse tipo de educação; todas permanecem demasiado indefinidas no que se refere aos seus objetivos sócio-políticos. Mas não constituem menos certo número de inovações pedagógicas que mostram que se começa a reagir hoje contra o isolamento social da criança e a repensar a educação em seu quadro social.

Na outra extremidade do processo educativo, a idéia de educação permanente, apesar de politicamente muito ambígua, permite também esperar que uma teoria social da educação acabará por se impor. Tal como é organizada atualmente, a educação permanente é bem mais uma formação profissional repetitiva do que uma educação verdadeira e de fato permanente. A idéia de educação permanente não é uma idéia nova. A pedagogia clássica, seja ela tradicional ou nova,

⁵ Artigo redigido por um permanente de uma escola paralela de Boulogne, aparecido em *Libération* de 6 de dezembro de 1974 e reproduzido numa brochura publicada pelo movimento Freinet de la Sarthe sob o título *Education alternative, Ecoles parallèles*.

⁶ HERVÉ, animador de uma rede educativa, em *Education alternative, Ecoles parallèles*.

já pensava a educação como permanente; com efeito, a ascensão em direção aos grandes modelos humanos ou o enriquecimento pela comunicação com o outro jamais eram terminados. Mas essa educação era um processo cultural que prosseguia fora de todo quadro escolar. Por isso, só se falou de educação permanente a partir do momento em que os adultos foram objeto de intervenções pedagógicas num quadro específico. De fato, a educação permanente, para ser outra coisa que uma formação profissional em repetição, deve ser, também ela, uma educação social. Deve ser reflexão permanente sobre os modelos sociais de comportamento e sobre a organização social; assim se instauraria essa continuidade entre a educação inicial e a educação permanente que é sempre desejada mas raramente realizada. Em sua dimensão profissional, a educação permanente não deve ser simplesmente reciclagem técnica, mas também reflexão sobre a organização do trabalho. Essa reflexão deve responder às necessidades dos trabalhadores e concernir a grupos reais, isto é, a grupos de indivíduos que trabalham juntos, e não indivíduos artificialmente separados de seu meio habitual de trabalho. A educação permanente atual está, portanto, longe de responder às exigências de uma pedagogia social. Entretanto, dirige-se a adultos, ordena-se a finalidades sócio-econômicas e sensibiliza as organizações sindicais para o problema da educação, seja ela inicial ou permanente. A educação permanente constitui, portanto, também ela, uma das vias próprias para fazer admitir que a educação é um fenômeno social e que é preciso considerá-la em referência a um projeto de sociedade.

Pedagogia social e pedagogia socialista

A idéia de pedagogia social não é, portanto, uma idéia utópica e abstrata. Não somente uma pedagogia antiburguesa só pode ser uma pedagogia social, mas ainda existem, no seio da realidade pedagógica atual, fenômenos educativos que preparam tal pedagogia. Entretanto, numa sociedade onde reina a dominação de classe, uma pedagogia social só pode ser um instrumento de luta. Só uma sociedade sem classes poderá verdadeiramente reconhecer que toda teoria da educação deve ordenar-se a um projeto de sociedade. A pedagogia social é uma pedagogia socialista.

BIBLIOGRAFIA

ESCRITOS OU AUTORES CITADOS

- ALAIN *Les Dieux*. Gallimard, 1947. *Propos sur d'éducation*. PUF, 1969.
- (ANÔNIMO) *Instruction du peuple divisée en trois parties: de la morale, des affaires, de la santé*. 1786. Biblioteca Nacional (B.N.).
- Philippe ARIÈS *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Seuil, 1973. (Ed. brasileira: *História Social da Criança e da Família*. Rio, Zahar, 1973.)
- ARISTÓFANES *Les Nuées (As Nuvens)*. Budé, Les Belles Lettres, 1972.
- ARISTÓTELES *La Politique (A Política)*. Vrin, 1970.
- Santo AGOSTINHO *Les Confessions (As Confissões)*. Garnier-Flammarion, 1964.
- GASTON BACHELARD *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin, 1967.
- C. BAUDELOT (e R. ESTABLER) *L'Ecole capitaliste en France*. Maspero, 1971.
- Saint BERNARD *Sermons sur le Cantique des cantiques*. 1663 (B.N.).
- BRUNO BETTELHEIM *La Forteresse vide*. Gallimard, 1969.
- P. BOURDIEU (e J.-C. PASSERON) *Les Héritiers*. Editions de Minuit, 1964. *La Reproduction*. Editions de Minuit, 1970.
- de BRY *Essai sur l'éducation nationale*. 1970 (B.N.).
- BUFFON *Œuvres philosophiques de Buffon*, apresentadas por Jean Piveteau. PUF, 1964.
- Bernard CHARLOT "Activités périscolaires et Culture" (*Education permanente*, n.º 20, setembro de 1973). "Faut-il supprimer l'école?" (*Orientations*, n.º 49, janeiro de 1974). "Développement et stratégie éducative" (*Orientations*, n.º 52, outubro de 1974). (Em colaboração com Suzanne Charlot.) "Stéréotypes scolaires dans le premier cycle" (*La Brèche*, n.º 2, outubro de 1974).

Sobre a matemática moderna:

"Pourquoi cette querelle?" (*L'Éducation*, 14 de março de 1974).

- "Pourquoi des mathématiques modernes?" (*L'Education*, 17 de outubro de 1974). "Mathématiques modernes et politique" (*Orientations*, n.º 55, julho de 1975).
- JEAN CHATEAU *Ecole et Education*. Vrin, 1957. *La Culture générale*. Vrin, 1964. *Le Jeu de l'enfant*. Vrin, 1967.
- E. CLAPARÈDE *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (tomo I: *Le Développement mental*). Delachaux et Niestlé, 1964.
- CONDORCET *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Vrin, 1970.
- A. DAUDET *Le petit Chose* (Livres de poche).
- DAUNOU *Plan d'éducation présenté à l'Assemblée nationale au nom des instituteurs publics de l'Oratoire*. 1790 (B.N.).
- G. DELEUZE (e F. GUATTARI) *L'Anti-Œdipe*. Editions de Minuit, 1972.
- CHARLES DEMIA *Remontrances faites à Messieurs les Prévôts des Marchands, Echevins et Principaux habitants de la ville de Lyon, touchant la Nécessité et l'Utilité des Ecoles Chrétiennes pour l'instruction des enfants pauvres*. 1668 (B.N.).
- J.-B. DESCAMPS *Sur l'utilité des établissements des écoles gratuites de dessin en faveur des métiers*. Publicado em 1789; escrito em 1767 (B.N.).
- DESCARTES *Les Principes de la philosophie*. Vrin, 1965.
- J. DEWEY *L'Ecole et l'enfant*. Delachaux et Niestlé, 1967. *Expérience et Education*. A. Colin, 1968. *Liberté et Culture*. Aubier, 1955.
- DIDEROT *Le Rêve de d'Alembert*. Œuvres. Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1951.
- ROBERT DOTTREY *Education et Démocratie*. Delachaux et Niestlé, 1946.
- S. M. DURAND *Pour ou contre l'éducation nouvelle?* Desclée de Brouwer, 1951.
- DURKHEIM *L'Education morale*. PUF, 1961. *Education et Sociologie*. PUF, 1968. *L'Evolution pédagogique en France*. PUF, 1969.
- ESTÓICOS Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1962.
- A. FERRIÈRE *L'Ecole active*. Delachaux et Niestlé, 1969. Publicado em 1920. *L'Autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*. Delachaux et Niestlé, 1950.
- P. Claude FLEURY *Traité du choix et de la méthode des études*. 1686 (B.N.).
- ANNE FRAPPIER *Parents, maîtres, élèves aux prises avec les nouvelles conditions scolaires*. Fleurus, 1964.
- C. FREINET *Pour l'école du peuple*. Maspero, 1969. *L'Education du travail*. Delachaux et Niestlé, 1967.

- S. FREUD *Malaise dans la civilisation*. PUF, 1971. *Introduction à la psychanalyse*. Payot, 1973. *Essais de psychanalyse*. Payot, 1973. *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Gallimard, 1962.
- A. GESELL (e F. L. ILG) *Le Jeune enfant dans la civilisation moderne*. PUF, 1973. *L'enfant de 5 à 10 ans*. PUF, 1972. *L'adolescent de 10 à 16 ans*. PUF, 1970.
- GUIZOT *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*. 1816 (B.N.).
- HEGEL *La Phénoménologie de l'esprit*. Aubier, 1947.
- C. HIPPEAU *L'instruction publique en France pendant la Révolution*. 1881-1883 (B.N.).
- HOBBS *Léviathan*. Sirey, 1971.
- IDEM DE LA SARTHE Institut départemental de l'Ecole Moderne, mouvement Freinet. *Education alternative, Ecoles parallèles*, 1975.
- IVAN ILLICH *Une Société sans école*. Seuil, 1971.
- KANT *Réflexions sur l'éducation*. Vrin, 1966. *Anthropologie du point de vue pragmatique*. Vrin, 1964.
- L. R. de CARADEUC de LA CHALOTAIS *Essai d'éducation nationale, ou Plan d'études pour la jeunesse*. 1763 (B.N.).
- GEORGES LAPASSADE *L'Entrée dans la vie*. 10/18, 1963.
- LEIBNIZ *La Monadologie*. Delagrave, 1956.
- LÉNINE *L'Etat et la Révolution*. Gonthier, 1969.
- DANIEL LINDENBERG *L'internationale communiste et l'école de classe*. Maspero, 1972.
- LOCKE *Quelques pensées sur l'éducation*. Vrin, 1966.
- MAQUIAVEL *Le Prince*. F. Hazan, 1947.
- MAKARENKO *Poème pédagogique*. Œuvres. Editions du Progrès, Moscou, 1967.
- LUCIEN MALSON *Les enfants sauvages*. 10/18, 1964.
- H. MARCUSE *Eros et Civilisation*. Editions de Minuit, 1963. (Ed. brésilienne: *Eros e Civilização*. Rio, Zahar, 1978, 7.^ª edição.) *Raison et Révolution*. Editions de Minuit, 1968. *L'Homme unidimensionnel*. Editions de Minuit, 1968.
- H. I. MARROU *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Seuil, 1971.
- MARX (e ENGELS) Œuvres. Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1965. *L'idéologie allemande*. Editions sociales, 1966.
- Marcel MAUSS *Sociologie et anthropologie*. PUF, 1950.
- Margaret MEAD *Mœurs et sexualité en Océanie*. Plon, 1969. Tradução francesa de *Sex and Temperament in Three Primitive Societies* (1935) e de *Coming of Age in Samoa* (1928).

- LOUIS MEYLAN *Les Humanités et la Personne* (*Esquisse d'une philosophie de l'enseignement humaniste*). Delachaux et Niestlé, 1941. 1.^a edição em 1939. *L'Ecole et la Personne*. Delachaux et Niestlé, 1968. Seleção de artigos. O artigo citado no livro data de 1961.
- MONTAIGNE *Œuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1962.
- MARIA MONTESSORI *L'Esprit absorbant de l'enfant*. Desclée de Brouwer, 1959.
- M^{me} NECKER *Nouveaux mélanges*. 1801 (postumo) (B.N.).
- A.-S. NEILL *Libres enfants de Summerhill*. Maspero, 1971.
- NIETZSCHE *Par-delà le bien et le mal*. 10/18, 1969.
- Paul NIZAN *Les chiens de garde*. Maspero, 1969.
- Fernand OURY (c. A. VASQUEZ) *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspero, 1967.
- (c. A. VASQUEZ) *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Maspero, 1971.
- (c. J. PAIN) *Chronique de l'école caserne*. Maspero, 1972.
- Jacques OZOUF *Nous les maîtres d'école*, autobiografias de professores primários da Belle Epoque. Julliard, 1967.
- MONA OZOUF *L'Ecole, l'Eglise et la République (1871-1914)*. A. Colin, 1963.
- Marcel PAGNOL *Topaze* (Livres de poche).
- PASCAL *Pensées. Œuvres*. Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1954.
- PHILIPON DE LA MADELAINE *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple, tant des villes que de la campagne*. 1783 (B.N.).
- PIAGET *Psychologie et Pédagogie*. Denoël, 1969. *Le Jugement moral chez l'enfant*. PUF, 1969. *La Psychologie de l'intelligence*. A. Colin, 1967. [Ed. brasileira: *Psicologia da Inteligência*, Rio, Zahar, 1977.]
- Emile PLANCHARD *Introduction à la pédagogie*. Nauwelaerts, 1963.
- PLATÃO *Œuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade. Gallimard, 1950, cf. notadamente *Alcibiades*, *Eutifron*, *Leis*, *Fédon*, *Filebo*, *Politica*, *República*.
- Antoine PROST *L'Enseignement en France (1800-1967)*. A. Colin, 1968.
- RABELAIS *Œuvres complètes*. Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1942.
- G. C. RAPAILLE (c. M. BARZACH) *Je t'aime, je ne t'aime pas*. Editions universitaires, 1974.
- Berthe REYMOND-RIVIER *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*. Charles Dessart, 1965.
- ROLLIN *Traité des études. De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres*, 1722 (2.^a ed.) (B.N.).

- CARL ROGERS *Le développement de la personne*. Dunod, 1970.
- ROMME *Rapport sur l'instruction publique considérée dans son ensemble*. Dezembro de 1972 (B.N.). Cf. HIPPEAU.
- ROUSSEAU *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Editions Sociales, 1954. *Contrat social*. Editions Sociales, 1963. *Emile*. Garnier, 1964. *Julie ou la Nouvelle Héloïse*. Garnier, 1960. *Correspondance complète de J.-J. Rousseau*. The University of Wisconsin, Madison, 1969.
- René SCHÉLER *Emile perverti*. Robert Laffont, 1974.
- J.-R. SCHMID *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*. Maspero, 1971.
- SENECA *Lettres à Lucilius (Cartas a Lucilio)*. Budé, Les Belles Lettres, 1957.
- Robert SKIDELSKY *Le Mouvement des écoles nouvelles anglaises (Abbotsholme, Summerhill, Dartington Hall, Gordonstoun)*. Maspero, 1972.
- Georges SNYDERS *La Pédagogie en France aux 17^e et 18^e siècles*. PUF, 1965. *Pédagogie progressiste*. PUF, 1971. *Où vont les pédagogies non-directives?* PUF, 1973.
- A. SPIZ *De la naissance à la parole. La première année de la vie*. PUF, 1968.
- Jean STOETZEL *La Psychologie sociale*. Flammarion, 1963.
- Raymond de VARENNES *Idées patriotiques sur la Méthode et l'Importance d'une Education Nationale, pour assurer la Régénération de la France*. 1970 (B.N.).
- VERLAC *Nouveau plan d'éducation pour toutes les classes de citoyens*. 1789 (B.N.).
- VOLTAIRE *Les Œuvres complètes de Voltaire*. The Voltaire Foundation Thorpe Mandeville House, Banbury, Oxfordshire, 1973.
- H. WALLON *L'Évolution psychologique de l'enfant*. A. Colin, 1963.

PODE-SE CONSULTAR IGUALMENTE:

- M.-A. BLOCH *Philosophie de l'éducation nouvelle*. PUF, 1968.
- R. COUSINET *L'Éducation nouvelle*. Delachaux et Niestlé, 1968.
- Théo DIETRICH *La Pédagogie socialiste*. Maspero, 1973.
- A. HAMAÏDE *La méthode Decroly*. Delachaux et Niestlé, 1966.
- R. LINTON *Le Fondement culturel de la personnalité*. Dunod, 1968.
- M. LOBROT *Les Effets de l'éducation*. Editions esr, 1971. *Priorité à l'éducation*. Payot, 1973. *La Crise de générations*. Payot, 1969. *Pour décoloniser l'enfant*. Payot, 1971.

(e C. VOGT) *Le Manifeste éducatif*. Payot, 1973.

M. MERLEAU-PONTY "Résumé de cours sur la psychologie de l'enfant", publicado no *Bulletin de Psychologie*, novembro de 1964.

Suzanne MOLLO *L'Ecole dans la société*. Dunod, 1970.

Serge MOSCOVICI *La Société contre nature*. 10/18, 1972.

PARTISANS *Pédagogie: éducation ou mise en condition?* Maspero, 1972.

(Obra coletiva escrita por: A. Clausse, J. P., P. Furstenaü, J. Oury, F. Oury, A. Vasquez, P. Laguillaumie, C. Freinet, T. Dietrich.)

A. de PERETTI *Liberté et relations humaines*. Editions de l'Epl, 1967.
Les contradictions de la culture et de la pédagogie. Editions de l'Epl, 1969.

finalidades culturais; o papel educativo do saber na escola; a pedagogia e a idéia de sociedade em miniatura, BERNARD CHARLOT apresenta finalmente o "esboço de uma pedagogia não-ideológica". Baseado nos temas anteriormente estudados, o autor contrapõe a cultura como construção de uma personalidade social à cultura como atualização da natureza humana; a criança como parceiro social num mundo social adulto à criança como encarnação de características metafísicas, positivas ou negativas; a escola como meio educacional vinculado às lutas sociais à escola como espaço socialmente fechado e meio exclusivamente cultural.

Estamos, pois, diante de um livro de extraordinário interesse e atualidade para pedagogos, cientistas da educação, sociólogos e professores, para quantos acreditam que, se a escola não está fazendo o que precisa ser feito, ela pode e deve ser mudada.